FORMACIÓN DOCENTE en las universidades

Editores

Melchor Sánchez Mendiola

Ana María del Pilar Martínez Hernández

Ruth Torres Carrasco





FORMACIÓN DOCENTE en las universidades

FORMACIÓN DOCENTE en las universidades

EDITORES
Melchor Sánchez Mendiola
Ana María del Pilar Martínez Hernández
Ruth Torres Carrasco





Primera edición, mayo 2023.

Formación docente en las universidades

Primera edición
UNAM, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, 2023

Editores
Sánchez Mendiola, Melchor; Martínez Hernández, Ana María del Pilar; Torres Carrasco, Ruth
Formación docente en las universidades / Sánchez Mendiola, Melchor; Martínez Hernández, Ana María del Pilar; Torres Carrasco, Ruth. —1ª ed.— Ciudad de México, UNAM, 2023.
p. 592
ISBN 978-607-30-7579-4
1. Ciencias Sociales/JNMT Formación del profesorado

La presente obra fue sometida a consideración del Comité Editorial de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México, y fue aprobada por un dictamen académico a través de arbitraje por pares.

Editores
Melchor Sánchez Mendiola
Ana María del Pilar Martínez Hernández
Ruth Torres Carrasco



Formación Docente en las Universidades by <a xmlns:cc="http://creativecommons.org/ns#" href="https://cuaieed.unam.mx/" property="cc:attributionName" rel="cc:attributionURL">Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la UNAM is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.
Creado a partir de la obra en <a xmlns:dct="http://purl.org/dc/terms/" href="https://cuaieed.unam.mx/" rel="dct:source">https://cuaieed.unam.mx/.

ISBN: 978-607-30-7579-4
Impreso y hecho en México

Índice

Prólogo

La docencia es una de las actividades profesionales más nobles, valoradas y necesarias en el devenir de la historia de la humanidad. Gracias a ella, nuestras sociedades son capaces de formar, integralmente, a personas desde las etapas más tempranas de la vida, mediante un trabajo comunitario e intergeneracional, en el cual interactúan un sinfín de valores y experiencias individuales. Por ello, sin importar el nivel educativo, su ejercicio requiere de pasión, vocación, empatía, ética, generosidad, libertad y conciencia. También requiere de un ejercicio permanente orientado hacia la crítica, la comunicación, la actualización, la adopción de nuevas tecnologías y la integración de perspectivas de género y pluralidad.

En ese sentido, en la Universidad Nacional Autónoma de México existe una estrategia permanente para impulsar la profesionalización y la mejora de las condiciones del personal docente. Una de las últimas acciones emprendidas fue la reciente construcción del Centro de Formación y Profesionalización Docente, un espacio que ofrecerá, a profesoras y profesores universitarios de todas las modalidades educativas, herramientas prácticas y tecnológicas para mejorar sus habilidades pedagógicas y acciones para atender diversos aspectos socioemocionales de su importante labor.

A estos esfuerzos se suma la publicación de este importante libro. A lo largo de las siete secciones y treinta y cinco capítulos que lo componen se abordan, a profundidad, los aspectos más relevantes de toda política y estrategia formulada en el seno de las instituciones de educación superior, en materia de formación docente. Para ello, abarca temas esenciales, que van desde aspectos teóricos y metodológicos y el proyecto actual en la UNAM para consolidar la formación mediante diversas aplicaciones y recomendaciones prácticas, hasta los aspectos emergentes e innovadores, frente a los retos para el futuro de su evaluación y administración.

Este documento despliega un amplio espectro de información y conocimiento especializado en la materia, ya que tanto las propuestas teóricas, como los testimonios prácticos que presenta, permiten a las autoridades gubernamentales y educativas, y a las y los docentes, sentar las bases para discutir y rescatar los avances en la formación y, especialmente, para señalar y resolver las problemáticas pendientes.

Agradezco y reconozco el trabajo del Dr. Melchor Sánchez Mendiola al frente de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia y de todo su equipo para coordinar y editar este volumen. El trabajo incansable que ha realizado esta entidad le ha permitido a nuestra casa de estudios no solo enfrentar retos tan complejos como la pandemia, sino mantenerse a la vanguardia en la formación docente a nivel nacional.

“Por mi raza hablará el espíritu”
Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector
Universidad Nacional Autónoma de México
Mayo 2023

Prólogo

Al inicio de su periodo rectoral en noviembre de 2015, el señor rector, Enrique Graue Wiechers, emitió un acuerdo que reorganizó las funciones y estructura de la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y creó la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC). Al tomar esta decisión de política académica, el rector Graue enfatizó la necesidad de integrar y promover el desarrollo educativo, la innovación curricular, la formación docente y la evaluación, como ejes estratégicos de la docencia, función sustantiva de la institución. Después de cuatro años y medio de fructífera labor, en junio del año 2020, mientras se enfrentaba el reto educativo de la pandemia, se fusionó la CODEIC con la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), para crear la nueva Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). De esta manera se fortaleció de manera sustancial la estrategia de promover una mejor docencia, evaluación y desarrollo curricular en todos los niveles y modalidades educativas (presencial, abierta y a distancia) que se llevan a cabo en la UNAM.

En los dos periodos de la actual administración, la CODEIC (ahora CUAIEED) ha llevado a cabo una gran cantidad de tareas que incluyen, entre otras aportaciones, la construcción del Centro de Formación y Profesionalización Docente (CFPD), proyecto institucional que permitirá concentrar y potenciar los esfuerzos de la Universidad en la formación de profesionales de la enseñanza en todos los niveles y disciplinas que se imparten en nuestra casa de estudios. A la par, durante estos casi ocho años la CUAIEED ha efectuado un sinfín de actividades de formación docente en forma de cursos, talleres, seminarios web, diplomados, conferencias, jornadas itinerantes con facultades y escuelas, para así dar atención a las necesidades institucionales de formación del profesorado, que fueron exacerbadas por la pandemia. Todas estas actividades se enriquecieron con la participación de muchos miles de docentes de la Universidad.

Además, como parte de las tareas inherentes al proyecto del CFPD, se efectuaron diversos diagnósticos con base en encuestas, entrevistas, grupos focales, análisis documentales, que dieron lugar a múltiples publicaciones académicas y de divulgación, entre las que se cuenta el libro *Formación Docente en la UNAM*: Antecedentes y la voz de su profesorado, publicado en 2019. La presente obra, *Formación Docente en las Universidades*, es un libro que da continuidad al anterior y que recoge abundantes experiencias y aproximaciones conceptuales al proceso de formación docente universitario.

Este libro forma parte de las significativas contribuciones que ha realizado la CUAIEED, que acompañan la misión que le fue conferida a la Secretaría General por el rector Graue. Con las aportaciones de 90 académicos, la mayoría de la UNAM, se describen en siete secciones a través de 35 capítulos, múltiples aproximaciones, narrativas, experiencias y estrategias relacionadas con la formación docente universitaria, que seguramente serán de utilidad a las y los docentes de bachillerato, licenciatura y posgrado, así como responsables de la gestión de la formación docente en entidades y dependencias, para ampliar los horizontes de cómo ocurre la formación docente en nuestra Universidad. Por otra parte, se constituye en una fuente de información e inspiración para cualquier institución educativa de Hispanoamérica que se enfrente a los cotidianos retos de la formación y profesionalización de la docencia.

Repensar cómo hacemos formación docente y cómo debemos reestructurar los sistemas involucrados en su planeación, diseño, implementación y evaluación es una necesidad ineludible a estas alturas del siglo XXI, como respuesta a la compleja situación actual de la educación universitaria en la época post-pandemia. Ello nos ayudará a mejorar nuestra práctica docente, para en consecuencia tener un impacto importante en la calidad de la educación y en el aprendizaje del estudiantado.

Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Universidad Nacional Autónoma de México
Mayo 2023

Prefacio

"El verdadero profesor es aquel que sigue estudiando y el verdadero estudiante es aquel que también aprende a enseñar. [...] Los profesores no podemos limitarnos a ser profesores de especialidad sino de carácter, de serenidad, de conducta. No debemos tampoco limitarnos a dictar clase o a investigar: necesitamos proponernos, como diaria tarea, la construcción de pequeñas comunidades de diálogo de generaciones, en formas prácticas, viables, constantes..."
Pablo González Casanova, 1970.

"Educar es nuestra principal misión".
Enrique Graue Wiechers, 2015.

Las palabras que aparecen en el primer epígrafe fueron pronunciadas por el doctor Pablo González Casanova (q.e.p.d.) en su discurso de toma de protesta como Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1970, describen en unas cuantas líneas la esencia de ser docente universitario y el reto de trascender la enseñanza de los aspectos técnicos de las especialidades para ir más allá en el aprendizaje integral de los estudiantes. La siguiente frase fue expresada por el doctor Enrique Graue Wiechers al tomar posesión como Rector de la máxima casa de estudios de México, para el periodo 2015-2019, en dicho discurso hizo el señalamiento: "Somos la Universidad Nacional Autónoma de México", frase que de manera abreviada ha sido lema de su rectorado: "La Universidad de la Nación". El énfasis puesto en la que es la principal tarea sustantiva de la Universidad, es decir, la educación, ha señalado la pauta de un conjunto de tareas que han sido delineadas desde el inicio de su cargo como rector en 2015 hasta la fecha.

Consustancial a la finalidad institucional de educar a su alumnado es la actividad de sus docentes, quienes constituyen el complemento imprescindible de la tarea formativa. Para ello, el énfasis en el desarrollo e innovación educativos, en el diseño curricular y, especialmente, en la formación del profesorado han sido características distintivas de estos casi ocho años en que el Dr. Graue ha estado al frente de la Universidad y el Dr. Leonardo Lomelí Vanegas a la cabeza de la Secretaría General de la institución.

La formación docente es un proceso fundamental en las Instituciones de Educación Superior, ya que permite incidir directamente en la mejora de la práctica docente y, en consecuencia, en el aprendizaje complejo del estudiantado. El libro que hoy ponemos a disposición de la comunidad académica –docentes, investigadores y todos aquellos interesados en esta temática–, pretende dar continuidad al publicado en 2019: *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*, el cual permitió compartir las reflexiones y procesos que permitieron fundamentar la creación del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM.

En esta nueva publicación la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, ha convocado a un total de 90 académicos –docentes e investigadores– así como gestores de formación docente, provenientes prácticamente en su totalidad de doce entidades y cuatro dependencias de la propia UNAM; a los que se suman dos docentes-investigadoras adscritas a instituciones de educación superior externas, una nacional –la Universidad Iberoamericana– y otra adscrita al *Institute of Health Sciences Education* de la Universidad de McGill en Canadá, quienes aceptaron la invitación a compartir sus conocimientos, experiencias y visión prospectiva de esta importante tarea.

El libro *Formación docente en las universidades* está estructurado en siete secciones entre las que se distribuyen 35 capítulos. En la primera sección se integran cinco capítulos que resaltan aspectos teórico-conceptuales de la formación docente universitaria, la importancia y evolución histórica de la propia docencia y de los modelos de formación docente; los lenguajes comunes que constituyen la cultura docente y que contribuyen a la creación de identidades; así como el devenir de la función docente en la UNAM. En el conjunto de ellos se pone de relieve que la formación docente es la vía a través de la cual se pueden transformar las prácticas educativas, impulsar el desarrollo y la profesionalización de la docencia y al mismo tiempo promover una sólida cultura en torno a la formación del profesorado en las instituciones de educación media superior y superior.

En la segunda sección de la obra, a través de once capítulos se presenta un mosaico de la situación actual del proyecto de formación docente en la UNAM. En ellos se describen diversas experiencias documentadas entre las que destaca la puesta en marcha del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la institución; se retoman los conceptos fundamentales en que se ha fundamentado la creación de este espacio, el contexto y finalidades de la formación docente, su objeto, su objetivo y sujetos a quienes se dirige, así como el establecimiento de las líneas y momentos formativos que orientan las actividades de dicho Centro.

Dentro de esta misma sección se comparten otras experiencias y acciones emprendidas por los bachilleratos universitarios –Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de Ciencias y Humanidades y Bachillerato a Distancia– para formar a su profesorado, particularmente durante el periodo de contingencia producto de la pandemia por COVID-19; en las dos primeras instituciones se aborda el reto que implicó esta eventualidad. En este mismo sentido, conocer el panorama en el que se aprecian los cambios llevados a cabo por las y los docentes en sus prácticas educativas durante la pandemia, brinda información fundamental para crear una oferta formativa desde las entidades y dependencias que realizan estas tareas. Finalmente, en esta sección se abordan otras experiencias formativas en facultades como Medicina y la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, una de las entidades multidisciplinarias de la UNAM.

La tercera sección denominada "Aplicaciones y recomendaciones prácticas para la formación docente", está conformada por seis capítulos en los que se comparten pautas para definir el perfil del profesorado universitario, así como para el diseño de actividades de formación docente en distintas modalidades didácticas. Se describen igualmente propuestas como la de una matriz para realizar el diagnóstico del desarrollo de habilidades digitales para la docencia y experiencias de éxito en materia de formación docente relacionadas con el establecimiento de comunidades de práctica, el uso de la simulación como estrategia didáctica a través de la cual se puede enseñar a distancia, el desarrollo y uso de recursos educativos abiertos para el ejercicio de la enseñanza, las distintas aristas a considerar en la docencia en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED) de la UNAM como una comunidad de práctica, y, finalmente, la formación con la que debe contar cada agente docente: asesor y tutor, en la implantación del Modelo Educativo de este sistema.

En la cuarta sección se abordan aspectos emergentes e innovaciones en formación docente, a través de cinco capítulos que centran su atención en explicitar la importancia de esta para desarrollar y fomentar temas como: las habilidades socioemocionales como elemento fundamental para procurar la salud mental del profesorado universitario; la formación docente ante los nuevos escenarios educativos; la perspectiva de género como clave en las prácticas docentes para erradicar las desigualdades y prevenir la violencia, para ello se brindan pautas de cómo incorporarla en los programas institucionales de formación docente, sin dejar de lado la identificación de los retos que ello conlleva. En esta misma sección se incluye un capítulo sobre la educación basada en la complejidad, así como

una revisión de los usos y posibilidades de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC por sus siglas en inglés) como una alternativa más para la formación del profesorado.

La quinta sección aborda el tema de la evaluación y se integra por tres capítulos; el primero de ellos expone las bondades de formar al profesorado para que desarrolle la competencia de evaluación del, para y como aprendizaje de sus estudiantes, desde contenidos básicos que le permitan evaluar de forma sensata, confiable y justa al estudiantado; en el segundo capítulo se da cuenta de los resultados derivados del trabajo de evaluación de la docencia a distancia en la UNAM durante el periodo de confinamiento por COVID-19; y finaliza con un capítulo en el que se explora la relevancia de la formación docente como herramienta clave para la mejoría de calidad de las instituciones universitarias.

En la sexta sección "Administración de la formación docente", se presentan reflexiones y experiencias sobre la importancia de gestionar la formación docente en el marco de un proyecto institucional, para impulsar su desarrollo y garantizar su permanencia. Quienes estén a cargo de esta labor, no solo requieren de conocimiento de los procesos formativos del profesorado, entusiasmo y capacidades para planear, organizar, coordinar y dirigir actividades académicas, se requiere también contar con otras habilidades como liderazgo, capacidad de solución de conflictos y una visión panorámica de la institución.

La séptima sección se enfoca en el futuro de la formación docente, tomando como punto de partida la investigación en torno a este campo en las universidades y los diversos aspectos que sobre esta tarea pueden estudiarse a través de proyectos y líneas de investigación. También se presenta la perspectiva de la innovación como un tema en el que se hace necesario formar al profesorado y se describen dos iniciativas orientadas a desarrollar habilidades para la innovación: reflexionar sobre el contexto educativo y diseñar propuestas innovadoras de enseñanza. Finalmente, pero no menos relevante, es la reflexión sobre los retos de la formación docente a futuro y las circunstancias institucionales que favorecen su permanencia e impacto, logrando la satisfacción de los docentes con su labor y, por tanto, la formación de mejores universitarios.

Esperamos que los conceptos, ideas y experiencias descritas en este libro aporten ideas, material y conocimientos que sean útiles y pertinentes para los y las docentes de las universidades que deseen reflexionar sobre estos temas, para así aplicar nuevas estrategias y metodologías en sus actividades docentes. Estamos conscientes que la formación y profesionalización de la docencia es un proceso complejo y multidimensional, nada sencillo de operacionalizar, que con frecuencia se encuentra con barreras y retos sistémicos, culturales y técnicos que son difíciles de resolver. Estamos convencidos de que, si la formación docente realmente se inserta en las prioridades institucionales y se genera un entorno apropiado con soporte de las autoridades de todos los niveles, acompañado de un entusiasmo genuino por parte del profesorado para participar, mejorará la satisfacción del cuerpo docente con sus tareas educativas, lo que coadyuvará a consolidar el aprendizaje de los estudiantes. Invitamos al profesorado universitario a explorar este libro y a poner en práctica los saberes y habilidades que sirvan para complementar aquellos que previamente han adquirido en su experiencia docente.

Melchor Sánchez Mendiola
Ana María del Pilar Martínez Hernández
Ruth Torres Carrasco

Universidad Nacional Autónoma de México
Mayo 2023

SECCIÓN I

Aspectos conceptuales, metodológicos e históricos de la formación docente universitaria

Capítulo 1

¿Qué es la formación docente y cuál es su importancia para las universidades?

Melchor Sánchez Mendiola, Ruth Torres Carrasco, Guillermo Martínez Cuevas

Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convenzo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos.
Paulo Freire

La preparación para el rol docente debería ser un asunto de planeación más que de accidente…
George Miller, 1965

Introducción

El campo de estudio de la formación docente en las universidades incluye un amplísimo y a la vez profundo horizonte de perspectivas epistemológicas, académicas, políticas, laborales y prácticas, en virtud de las diversas aristas que implica la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades para enseñar y propiciar el aprendizaje en la comunidad de profesores y profesoras (Chehaybar y Kuri, 1996, 1999; Ducoing, 2013; Rueda, 2016; Sandoval, 2015; Steinert, 2014). Existe abundante evidencia sobre la relación entre las habilidades del profesorado y su impacto en el aprendizaje del estudiantado, no solamente en la adquisición de los conocimientos técnicos requeridos para ejercer una profesión determinada, sino en la conformación de las múltiples dimensiones que desarrollan los y las estudiantes durante su tránsito por las instituciones educativas, en el mundo laboral y en sus diversos roles sociales (Barber y Mourshed, 2007; Chehaybar y Kuri, 1996, 1999; Steinert, 2014). Por otra parte, las recomendaciones de la UNESCO relativas a las condiciones del personal docente documentan la relevancia de la preparación del profesorado para el progreso de la educación, ligada a sus cualidades pedagógicas, profesionales y humanas (UNESCO, 2019).

Uno de los puntos centrales de la polémica discusión sobre la formación de los docentes es que “nadie nace sabiendo enseñar”, si bien hay personas que tienen algunas habilidades innatas de comunicación, inteligencia emocional y desempeño frente a grupos de estudiantes, está documentado que la constelación de habilidades necesarias para ser un buen docente puede mejorar si se viven actividades de formación bien diseñadas e implementadas. Es un imperativo académico de las instituciones educativas generar las oportunidades necesarias para que el profesorado se apropie de una formación adecuada en docencia, en beneficio de todos los actores del sistema (docentes, estudiantes, universidades y, a final de cuentas, la sociedad en su conjunto) (Ducoing, 2005; Navarrete-Cazales, 2016). Por otra parte, la limitada asociación entre habilidades de investigación y habilidades docentes ha sido objeto de varios trabajos de investigación, documentando que ser buen investigador no está necesariamente asociado con ser buen docente, ya que se trata de constructos diferentes y complementarios que requieren habilidades distintas (Hattie, 1996; Marsh y Hattie, 2002), esto no

quiere decir que la investigación debe estar separada de la docencia, sino que las actividades de enseñanza y aprendizaje requieren atención e incentivos especiales para que mejore el proceso educativo en su conjunto.

La formación docente ha sido ampliamente estudiada en el último siglo, a nivel global y nacional, generando una gran cantidad de trabajos de investigación, libros sobre el tema y acaloradas discusiones en eventos académicos y cuerpos colegiados (Chehaybar y Kuri, 1996, 1999; De Agüero, 2022; Ducoing-Watty, 2013; Navarrete-Cazales, 2016; Rueda, 2016; Sandoval, 2015; Steinert, 2014). A pesar del avance en el conocimiento sobre el tema, es un hecho que las diferentes perspectivas de los actores, aunadas al reto de lograr iniciativas consolidadas que trasciendan los ciclos de cambio organizacional, han generado un entorno en el que todavía hay mucho por hacer en este terreno. Los proyectos de formación docente requieren convergencia de líneas de investigación y preferencias del personal académico, sistemas de incentivos y recompensas, reconocimiento interno y externo de la docencia, así como soporte financiero y de recursos para su implementación, seguimiento y evaluación. El enorme reto que implica que la totalidad de la población docente posea las habilidades necesarias para ser un buen profesor o profesora sigue siendo una asignatura pendiente a nivel global, como quedó evidenciado durante la reciente pandemia por COVID-19 y la necesidad imperiosa de desarrollar habilidades de educación en línea (Dussel, 2020; CUAIEED, 2021).

Es necesario implementar programas, redes de colaboración e iniciativas institucionales que apoyen al profesorado de todos los niveles, para que continúen en una trayectoria de mejora y actualización de sus habilidades didácticas, pedagógicas y aquellas necesarias para ser un buen docente. La meta principal de esta obra es proveer a los docentes universitarios de un panorama académicamente fundamentado con una orientación práctica, de los conceptos actuales relativos al tema de la formación docente. Ello implica analizar sus diversos aspectos conceptuales, metodológicos y de aplicación práctica, tarea para la que se requieren cada vez más conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas.

En este capítulo se describirán y analizarán algunas de las definiciones de formación docente disponibles en la actualidad, sus implicaciones y controversias, así como sus aplicaciones prácticas. No se pretende profundizar en estos temas desde los puntos de vista histórico, epistemológico y teórico, para ello existen otros recursos (Chehaybar y Kuri, 1996, 1999; Ducoing-Watty, 2013; Rueda, 2016). Ello no significa que se trivialicen los complejos aspectos filosóficos de la docencia, sino que estas líneas aborden la formación docente desde una perspectiva práctica y entendible para aquellos docentes que se encuentran en las trincheras del ejercicio de la enseñanza, como son la mayoría de los profesores.

Roles del profesorado

Es bien sabido que el profesorado tiene múltiples roles, que van más allá de solo dictar conferencias o "dar clase", por lo que es pertinente describir estas funciones para tener mayor claridad sobre las dimensiones a tomar en cuenta para el desarrollo de los docentes. Existen diversos modelos y aproximaciones a las funciones del docente, un esquema práctico y útil es el de los 12 roles del docente propuesto por Ronald Harden (2000). El modelo tiene seis dimensiones y doce roles, que revelan la amplia variedad de actividades que idealmente debe realizar un buen docente **(tabla 1).**

Tabla 1. Modelo de los roles del docente de Harden y Crosby (adaptado de Harden, 2000)

Dimensiones	Roles
El docente como proveedor de información	Docente en clases teóricas
	Docente en actividades prácticas
El docente como modelo de rol	Modelo de rol en el ámbito laboral
	Modelo de rol en el ámbito de la enseñanza
El docente como facilitador	Mentor, asesor o tutor del estudiante
	Facilitador del aprendizaje
El docente como evaluador	Planificador o participante en las evaluaciones del estudiante
	Evaluador del currículo o de planes y programas de estudio
El docente como planificador	Planificador del currículo
	Organizador del curso
El docente como desarrollador de recursos	Productor de guías de estudio
	Desarrollador de materiales educativos

Como podemos ver en este esquema, la multiplicidad y potencial traslape de los diferentes roles de un buen docente constituye un gran reto cognitivo, afectivo, conductual y organizacional, que necesariamente requiere reflexión y esfuerzo por parte del profesorado, así como planeación y organización por parte de las instituciones educativas y de servicio profesional. Si agregamos a estos roles la necesidad de poseer habilidades transversales para enfrentar los grandes retos de la sociedad moderna como brecha y literacidad digital, desigualdad, inequidad e injusticia, cambio climático, entre otros, el papel del docente en la educación moderna se convierte en uno de los más complejos que se han tenido en la historia. La existencia de un balance apropiado entre todos estos roles en el dinámico e impredecible mundo de la docencia debería ser, citando a George Miller, "un asunto de planeación más que de accidente" (Miller, 1980).

En el esquema de Harden no está presente de forma explícita el rol de investigador, que para algunos modelos universitarios debe tener un papel preponderante que incluso rebasa al mismo rol docente (Hernández Arteaga, 2011). Si bien el ejercicio de los diversos roles del docente implica de alguna manera generar conocimiento, poseer habilidades investigacionales básicas en su campo, así como diseminar los productos de la investigación original, es cuestionable intentar definir un nivel de sofisticación en investigación elevado para todo el cuerpo docente. Generalmente las personas que investigan formalmente un área del conocimiento son aquellas que lo llegan a conocer muy bien, e idealmente el profesorado no debiera enseñar lo que no conoce a profundidad; sin embargo,

pretender que todo profesor sea también un investigador hecho y derecho, pudiera ser en los hechos una meta inalcanzable.

Por otra parte, es fundamental, como se analiza en otros capítulos de este libro, que el profesorado posea habilidades de evaluación crítica de la literatura académica sobre su área disciplinaria y sobre docencia, para ser capaz de mantenerse actualizado y modelar el ejercicio del pensamiento crítico con sus estudiantes. El rol del docente como investigador o investigadora es un rol que seguirá generando discusión, su nivel dependerá de las características propias de cada universidad y su entorno normativo, cultural y laboral, así como de los intereses personales y trayectoria académica de cada docente. Al fin y al cabo, las universidades que tienen un componente fuerte de investigación, inevitablemente influyen en las perspectivas y actitudes que desarrollan sus cuerpos académicos y estudiantes hacia las actividades de investigación.

Un aspecto fundamental de la docencia es la motivación intrínseca del profesorado para enseñar, como parte integral de las identidades docente y profesional, al ser una manera de "dar de regreso pagando hacia adelante" a las instituciones y gremios que contribuyeron a su formación. El devolver lo que el profesionista aprendió a través de la enseñanza, a las generaciones de estudiantes que se convertirán en sus colegas y eventualmente lo reemplazarán en su rol social, es uno de los principales elementos que contribuyen al compromiso y placer de la enseñanza.

La docencia es energizante, genera una profunda satisfacción personal, ayuda a aprender y desarrollarse ("enseñar es aprender dos veces") y contribuye al legado que cada persona deja a la sociedad en la que vive y trabaja (Steinert y Macdonald, 2015). Por otra parte, la motivación intrínseca y pasión por enseñar son necesarias, pero no suficientes, para crear un ambiente de aprendizaje apropiado en las universidades. Se requiere desarrollar habilidades para satisfacer a cabalidad los diferentes roles anteriormente mencionados, a través de actividades de formación docente bien planeadas e implementadas, como se abordará en los diversos apartados de este libro.

Definiciones

Como entrada al apartado de definiciones vale la pena reflexionar sobre lo siguiente, ¿cuáles de estas actividades podemos etiquetar como "formación docente"?:

- Un abogado con abundante experiencia profesional es contratado como profesor de la asignatura de derechos humanos en la carrera de licenciatura en Derecho. Un requisito institucional es que tome un curso de 20 horas sobre docencia.
- Una arquitecta tiene muchos años dando clase de Urbanismo en una universidad que está iniciando un nuevo plan de estudios basado en competencias. Se le indica que debe tomar un taller de 10 horas sobre esta estrategia educativa.
- Durante la pandemia por COVID-19, un profesor de Medicina se dio cuenta que no sabía hacer evaluaciones formativas en línea, por lo que solicita a la escuela de Medicina un curso sobre el tema.
- Una profesora de Ingeniería Industrial es promovida para ser jefa del departamento académico en su universidad, siente que es necesario mejorar sus habilidades de liderazgo e inteligencia emocional para el nuevo cargo. Busca en la red cursos sobre estos temas, para tomarlos por su cuenta.
- Un profesor de Ética en la carrera de Psicología se enfrenta con que uno de sus estudiantes ha tenido intentos de suicidio, y quiere mejorar sus habilidades de "primeros auxilios psicológi-

cos". Busca en la universidad cursos sobre el tema y no los encuentra, por lo que decide crear su propio curso y ofrecerlo a otros docentes.
- Una profesora de Informática en la escuela de Ciencias de la Computación no tiene claro cuáles cursos tienen valor para su promoción en la carrera académica universitaria, por lo que solicita a su institución un curso corto sobre cómo avanzar en trayectorias académicas.
- Un profesor de Filosofía desea promover un cambio curricular mayor en la carrera, pero no tiene claro cómo convencer a sus colegas y a las autoridades de la necesidad del cambio. Encuentra un curso masivo abierto en línea sobre cambio organizacional en educación superior y se inscribe con un grupo de docentes de la facultad.
- Una profesora de la carrera de Música se incorpora a un grupo de estudio informal sobre la historia de la música, con el que se reúne cada mes para platicar sobre este tema.
- Un médico residente que estudia la especialidad de Traumatología reconoce que no tiene las habilidades adecuadas para enseñar habilidades psicomotrices quirúrgicas a los estudiantes y médicos internos. Solicita un espacio por las tardes en el centro de simulación del hospital para practicar estas habilidades, con un mentor que le da retroalimentación.
- Una investigadora reconocida en su campo, responsable de un laboratorio de biología molecular y genómica, recibe el reporte anual de evaluación docente por opinión de los estudiantes que muestra varias áreas de oportunidad, sobre todo en el apartado de evaluación. Se inscribe en un curso en línea de evaluación educativa para mejorar sus habilidades.

¿Cuáles de estos escenarios constituyen claramente acciones de formación docente?, ¿cuáles podrían serlo, aunque se requiere más información?, ¿cuáles son las características que usted conoce de actividades de formación docente?, ¿qué motiva a los docentes para dedicar tiempo, esfuerzo y recursos en este tipo de actividades?, ¿la formación docente tiene que ver solamente con la enseñanza?, ¿las actividades informales constituyen formación docente?, ¿qué tipo de cursos son reconocidos en su institución como actividades de formación docente? Todas estas preguntas y muchas otras pueden hacerse sobre las viñetas descritas, y detrás de cada interpretación subyacen una serie de premisas y marcos paradigmáticos que colorean y matizan cómo vemos a la formación docente, cómo la valoramos y cómo la vivimos.

Definir un término siempre es complejo, sobre todo cuando incluye dos palabras tan cargadas afectiva, legal y filosóficamente como "formación" y "docente", ya que inevitablemente las lentes epistemológicas y experienciales del usuario del concepto serán determinantes de cuál definición sea elegida para apropiarse de ella. El uso de otras palabras para describir el tema también hace difícil la comunicación y el consenso, ya que tienen diversas implicaciones normativas, legales, laborales e incluso filosóficas, como son: capacitación docente, entrenamiento, desarrollo profesional continuo, educación continua en docencia, entre otras. Para fines de este capítulo, utilizaremos el término "formación docente" para referirnos al tema en su conjunto, a sabiendas de que hay términos diferentes preferidos por diversos expertos en el tema. Por otra parte, las diferencias en los términos usados en distintos idiomas y culturas complican aún más la situación, por ejemplo, en inglés se usa: *faculty development, staff development, teacher training, teaching professionalization, continuing professional development* (Steinert, 2014).

Teniendo en cuenta que no hay una definición universalmente aceptada de formación docente, sirvan para la reflexión los siguientes ejemplos:

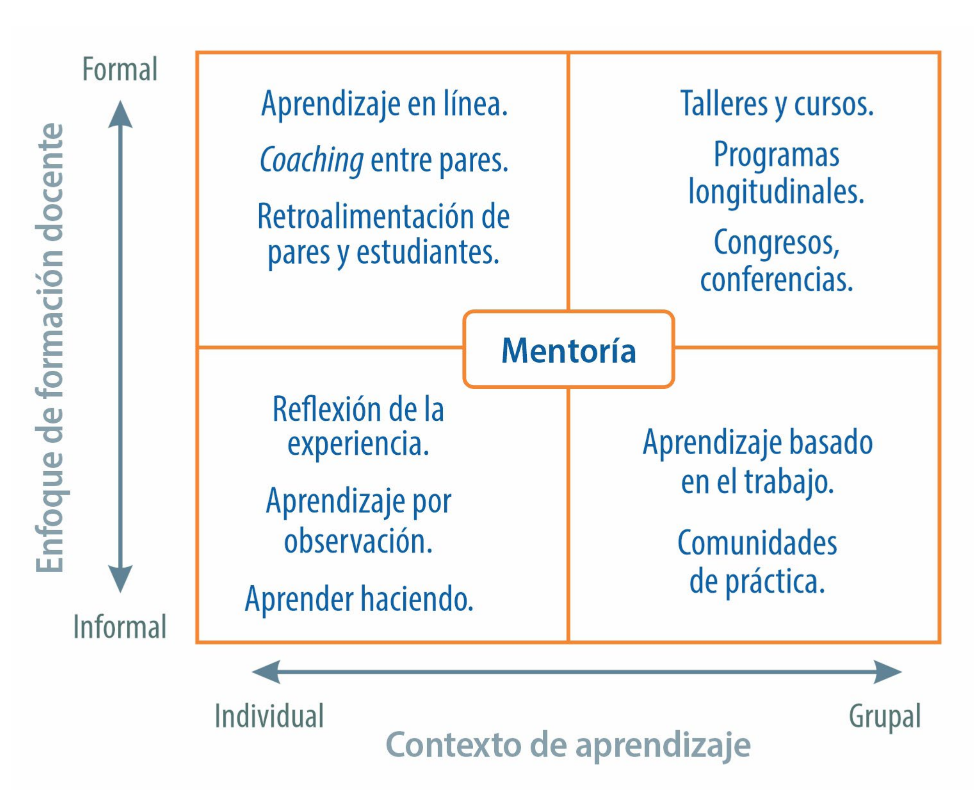
- "La formación docente es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia" (Chehaybar y Kuri, 1996).
- "La formación docente es aquella que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. El conjunto de cursos o eventos académicos con validez oficial, que tienen por objeto habilitar la práctica y/o actualizar a quienes realizan funciones de docencia, en las teorías, procedimientos y técnicas para impartir la enseñanza. Esta definición por lo tanto comprenderá desde los cursos de diplomado, hasta los estudios de licenciatura, maestría y doctorado en docencia" (Arenas et al., 2009).
- "Es un término usado para describir actividades y programas diseñados para asistir a los académicos en el desarrollo de habilidades relacionadas a los siguientes dominios: roles de educador, investigador, administrador y líder" (Universidad McGill, Montreal, Canadá https://www.mcgill.ca/familymed/faculty/facdev/links).
- "El proceso por el cual los docentes reciben educación o formación adicional para actualizar o ampliar sus conocimientos, habilidades y prácticas profesionales a lo largo de su carrera" (UNESCO, 2020).
- "El proceso continuo de aprendizaje profesional, mediante el cual los docentes reflexionan, mantienen y desarrollan sus conocimientos, habilidades y prácticas profesionales. Es un derecho y una obligación de todas las profesiones, incluida la enseñanza, y puede comprender el aprendizaje autodirigido formal, estructurado e informal" (UNESCO, 2020).
- "Educación para los docentes antes de que se incorporen al aula o a otro lugar educativo como docente completamente responsable" (UNESCO, 2020).
- "Todas las actividades que los profesionistas siguen para mejorar su conocimiento, habilidades y conductas como profesores y educadores, líderes y administradores, investigadores y académicos, en escenarios individuales y grupales" (Steinert, 2014).

Este listado es por necesidad incompleto, ya que existe una gran cantidad de definiciones conceptuales y operacionales de formación docente en todo el mundo, por razones de espacio nos limitamos a una muestra. Estas definiciones pintan un contorno amplio y difuso del constructo de formación docente, que pretende bosquejar los límites del proceso analizado en esta obra. Como es aparente, algunas de las definiciones son demasiado restrictivas para una institución o contexto local/histórico, y otras son demasiado amplias para ser de utilidad práctica. Para fines de este capítulo, utilizaremos la definición de la Dra. Yvonne Steinert, de la Universidad de McGill, Canadá, quien es una de las principales expertas en el tema a nivel internacional, en virtud de que esta propuesta reciente es incluyente, engloba las dimensiones tradicionales y no tradicionales de la competencia docente, y está sustentada por una gran cantidad de investigaciones empíricas (Steinert, 2014).

Es necesario reconceptualizar a la formación docente tradicional, ya que los modelos anteriores no han ido a la par de los avances en la complejidad de los retos a resolver. Es importante cambiar el modelo de algo "que se hace a los profesores" a un modelo más amplio que promueva el cambio como un proceso complejo que se realiza con los profesores, moverse del repetitivo uso de cursos y talleres breves y aislados como "episodios discretos finitos" hacia un aprendizaje profesional más continuo y auténtico, con un componente longitudinal. La formación docente en la actualidad requiere ser más un proceso que un evento, ya que debe servir también como un instrumento útil para promover el

cambio organizacional (Steinert, 2014). Para ello es pertinente adoptar una visión más panorámica de la formación docente, como se ejemplifica en la **figura 1.**

Figura 1. Modelo de formación docente (publicado originalmente en el capítulo "Becoming a Better Teacher: From Intuition to Intent", Steinert 2010. Reimpreso con permiso del American College of Physicians © 2010).



En este modelo podemos observar dos ejes: el horizontal, que tiene que ver con la dimensión individual o grupal de la actividad; así como el vertical, que denota la formalidad o informalidad de esta. El cruce de los dos ejes genera cuatro cuadrantes que pueden funcionar como un mapa que clasifica las acciones de formación docente en actividades que tienen dimensiones en común. El contexto, tanto temporal como físico, organizacional, histórico y político, influye de forma determinante en el sentido que se les dé a las actividades de formación docente, tanto desde la perspectiva del docente individual como gremial e institucional. Como se observa en el esquema la mentoría se encuentra en el centro, puede ser formal e informal, y tiene relevancia para cualquier tipo de actividades de formación docente. Es importante visualizar las diversas posibilidades que ofrece este lente conceptual, para repensar la planeación, organización, implementación y evaluación de la formación docente en las universidades, y así presentar una oferta balanceada, holística, que se enfoque en las necesidades de docentes, estudiantes e institución.

En el cuadrante superior derecho (*Formal*, *Grupo*) pueden incluirse muchas de las actividades tradicionales formales y en grupos que se llevan a cabo en las universidades, como son la impartición de cursos, congresos, conferencias, talleres, diplomados, seminarios, entre otras. Estas actividades

tienen la ventaja de que el personal docente está familiarizado con ellas, por lo que se adoptan con mayor facilidad, además tienen calendarios y horarios relativamente fijos que favorecen su inclusión de forma programada en las agendas personales. Habitualmente están incluidas en los programas de incentivos y recompensas institucionales con esquemas de puntaje explícitos, que se agregan a los informes académicos individuales y al *curriculum vitae* para efectos de promoción y superación. Algunas desventajas de las actividades de este cuadrante son: generalmente ocurren en escenarios artificiales poco auténticos fuera de los espacios de trabajo (salones de conferencias, auditorios, laboratorios); son relativamente rígidas en formato y horarios; constituyen eventos aislados con poco seguimiento longitudinal; pueden propiciar un aprendizaje superficial, solamente para satisfacer el requisito y "acumular puntos" para los criterios locales de cumplimiento y promoción, sin llegar al aprendizaje profundo y duradero que idealmente resulta de una experiencia educativa transformacional. Algunos de estos eventos, como las conferencias y los congresos, tienen un componente importante de actividades pasivas de escucha y transmisión de información, poco conducentes a modificar realmente las habilidades docentes de los participantes. Recientemente, en este cuadrante se han promovido actividades formales y grupales con una estrategia de más largo plazo, en programas longitudinales que se integran en el proceso de desarrollo profesional continuo en docencia del profesorado, y que al ser formales cuentan con el aval institucional para insertarse en el ecosistema de recompensas de la universidad (Steinert et al., 2016).

En el cuadrante superior izquierdo (*Formal*, *Individual*) pueden ubicarse actividades que realizan los docentes por su cuenta y que tienen un elemento de formalidad con una constancia o certificado, como son los cursos masivos abiertos en línea, cursos por correo, programas institucionales de mentoría, tutoría o *coaching*, así como participación en programas formales que impliquen retroalimentación de pares y estudiantes. Estas actividades tienen las ventajas de que hay más flexibilidad individual, ya que el profesor busca los tiempos y espacios apropiados a su agenda (principalmente en los cursos en línea), y recibe un documento que le es útil para su expediente institucional. Además, al ser más individualizado el proceso puede haber más tiempo de reflexión, metacognición, búsqueda y recuperación de información, así como procesamiento más deliberado de la información que se recibe. Por otra parte, comparado con el cuadrante superior derecho, tiene la desventaja de tener menos interacción con grupos grandes de docentes, con implicaciones para el aprendizaje social. Si se trata de cursos en línea individuales puede ser una actividad relativamente solitaria si estos no están diseñados para tener interacción con los demás participantes.

El cuadrante inferior izquierdo (*Informal*, *Individual*) incluye actividades como la reflexión personal sobre la experiencia docente, aprender observando y aprender haciendo en el aula. Este tipo de actividades tiene implicaciones poderosas de aprendizaje para el docente, ya que implican metacognición, aprendizaje experiencial y práctica docente reflexiva (Dewey, 1938; Kolb, 1984). El aprendizaje en entornos informales, a pesar de no acreditarse con constancias institucionales, es una de las formas más efectivas para aprender, ya que la experiencia es determinante de lo que hacemos a lo largo de nuestras vidas.

El cuadrante inferior derecho (*Informal*, *Grupo*) incluye actividades en grupo realizadas en el entorno laboral y de la práctica profesional, que también constituyen escenarios poderosos de aprendizaje profundo. El "aprender haciendo" en un contexto de trabajo conlleva aprendizaje situado, en las últimas décadas se ha acumulado abundante evidencia sobre la relevancia y efectividad del aprendizaje basado en el trabajo (*work-based learning*, en inglés) y de sus múltiples beneficios educativos (Little y Brennan, 1996), por lo que los programas de formación docente deberían considerar este tipo de actividades para incluirlos en sus horizontes de planeación. Por otra parte, en

este cuadrante pueden incluirse las "comunidades de práctica" como una actividad de formación docente muy poderosa, que tiene grandes ventajas educativas y la posibilidad de desarrollo continuo y longitudinal (De Carvalho-Filho et al., 2020; Steinert, 2010b).

Este marco conceptual de formación docente tiene ventajas intuitivas y de aplicación práctica, permite visualizar las actividades a lo largo de las dimensiones individual-grupal y formal-informal, e identificar áreas de oportunidad para desarrollar programas de formación docente que incluyan diversas estrategias pedagógicas y didácticas, adaptadas al contexto particular de la institución y de las necesidades de los docentes.

Características clave para que la formación docente sea efectiva

En las últimas décadas se han publicado varias revisiones narrativas y sistemáticas que han estudiado los atributos de actividades de formación docente efectivas (De Agüero, 2019, 2022; Cook y Steinert, 2013; Fallis et al., 2021; Maleki et al., 2022; Sims et al., 2021; Steinert et al., 2016). Entre las principales características que debe poseer una actividad de esta naturaleza están las siguientes:

- **Diseño educativo informado por evidencias.** La actividad debe incorporar marcos conceptuales y teóricos educativos sólidos, así como principios fundamentales de enseñanza y aprendizaje. Se recomienda utilizar métodos de instrucción variados, de acuerdo a las metas educativas de las actividades.
- **Contenido relevante.** La actividad debe tener contenido que sea relevante para los participantes, que sea pertinente para sus responsabilidades educativas y el nivel en el que se encuentren.
- **Aprendizaje experiencial.** Se recomienda proveer oportunidades de práctica y aplicación para vivir experiencias de aprendizaje que tengan significado para los participantes.
- **Retroalimentación y reflexión.** Deben incluirse explícitamente oportunidades de retroalimentación, práctica deliberada, así como reflexión en la acción y sobre la acción docente. Es importante que el profesorado reflexione sobre sus creencias, valores y prácticas educativas.
- **Construcción de comunidad.** Es fundamental la construcción intencional de comunidad docente, durante y después de la intervención formativa. Ello debe realizarse en un ambiente psicológicamente seguro, con apoyo explícito para formar redes colaborativas de forma que se generen relaciones entre pares. Las comunidades de práctica son una de las estrategias más poderosas y sustentables de formación docente.
- **Programas longitudinales.** Uno de los principales retos en los programas de formación docente es crear proyectos educativos que se extiendan en el tiempo y permitan a los participantes establecer sólidas estructuras de desarrollo continuo, para aplicar lo aprendido en el lugar de trabajo docente.
- **Apoyo institucional.** No debe descuidarse el aspecto del apoyo institucional, se ha demostrado que sin este tipo de soporte las actividades de formación docente es difícil que tengan éxito. Los participantes y los líderes de las actividades de formación docente deben tener el andamiaje necesario para realizarlas, en términos de tiempo, espacio y participación en el sistema de incentivos y promoción institucionales.

En el libro *Formación Docente en la* UNAM*: Antecedentes y la voz de su profesorado*, se elaboró una síntesis de los principios de buenas prácticas de formación docente propuestos por varios autores, que se señalan en la **tabla 2** (De Agüero, 2019).

Tabla 2. Principios de buenas prácticas en formación docente (De Agüero, 2019; McLean et al., 2008)

Desarrollar estrategias de cambio efectivas
• Tomar en cuenta la cultura y contexto institucionales • Cambiar la cultura organizacional para reconocer la importancia de la docencia • Usar estrategias para superar obstáculos como la resistencia al cambio • Es esencial el apoyo y respaldo de los/las líderes de la organización • Desarrollar sentido de pertenencia involucrando al profesorado en la planeación • Establecer una adecuada estrategia de diseminación y publicidad • Involucrar expertos en formación docente para desarrollar los programas • Crear equipos interdisciplinarios de formación docente • Preparar formadores de formadores • Involucrar docentes creativos, innovadores, dispuestos a tomar riesgos
Emplear prácticas educativas sólidas
• Realizar una evaluación de necesidades a través de múltiples fuentes • Determinar metas y prioridades apropiadas • Ajustarse y adaptarse a la diversidad de participantes • Utilizar distintos formatos y modalidades para las actividades • Utilizar actividades experienciales e interactivas • Incorporar principios del aprendizaje para adultos, incluyendo la reflexión • Centrarse en tareas docentes con énfasis en la aplicación práctica • Aplicación inmediata de lo aprendido • Asegurar productos tangibles al final de cada módulo, de ser posible en equipo • Diseñar programas orientados a realizar proyectos y solucionar problemas • Establecer programas que se extiendan longitudinalmente en el tiempo • Crear materiales educativos duraderos vinculados a necesidades institucionales • Promover relaciones de colaboración entre pares con modelos de rol y mentorías • Utilizar el trabajo de grupo para construir dinámicas positivas • Colaborar entre instituciones locales, nacionales e internacionales • Ofrecer retroalimentación y estrategias de práctica deliberada
Rendición de cuentas y otros
• Alinear los papeles del profesor y las necesidades institucionales • Evaluar la formación docente y su impacto en diferentes niveles • Asegurar financiamiento para el programa • Ser adaptable, responder a las necesidades cambiantes del contexto

Conclusiones

La formación docente es uno de los elementos más importantes para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades. La revisión de la evolución histórica de la formación docente en nuestro país y a nivel global revela gran cantidad de avances en el tema, aunque aún queda mucho camino por andar. La pandemia por COVID-19 constituyó un elemento disruptivo que motiva a repensar profundamente el estado actual de la formación docente, así como la planeación que se requiere a corto y largo plazo, tanto a nivel local como internacional.

El concepto de formación docente es difícil de definir con precisión, en virtud de las múltiples dimensiones y perspectivas de la tarea docente en el contexto de las universidades, así como la evolución dinámica que tienen los roles del profesorado en los cambiantes escenarios del siglo XXI. A pesar de la diversidad de definiciones encontradas en la literatura, creemos que la propuesta de Steinert es una de las más adecuadas para el momento que se vive: "Todas las actividades que los profesionistas siguen para mejorar su conocimiento, habilidades y conductas como profesores y educadores, líderes y administradores, investigadores y académicos, en escenarios individuales y grupales" (Steinert, 2014).

En el contexto actual es necesario actualizar nuestros programas de formación docente, flexibilizarlos y hacerlos más responsivos a los dinámicos y complejos retos del mundo moderno, y así poder hacer frente a fenómenos como la pandemia por COVID-19, el calentamiento global y los avances en educación en línea e híbrida. Es fundamental fomentar y apoyar una mayor investigación y desarrollo académico sobre el tema, para contar con información relevante al contexto local, además de la abundante evidencia generada en otros países. Al mismo tiempo es pertinente desarrollar consensos, evaluar necesidades, colaborar local y globalmente, así como procurar apoyo organizacional intra e interinstitucional, para incrementar el reconocimiento de la docencia y la necesidad de su profesionalización.

Por otra parte, es necesario aumentar la visibilidad de este campo en eventos académicos disciplinarios y eventos educativos, para que la comunidad universitaria reconozca que la formación docente es un campo de estudio vibrante, con posibilidad de incorporarlo como una línea de desarrollo personal con reconocimiento institucional. En la medida que el desarrollo de investigaciones en formación docente avance, el entendimiento de la educación, en toda su complejidad, contribuirá a la implementación de cambios organizacionales en las universidades, con un impacto profundo y duradero en el desarrollo profesional de los docentes y el aprendizaje complejo del estudiantado. Está bien documentada la importancia de la formación docente en la implementación de las reformas curriculares, tan complejas de implementar en la vida real y tan necesarias en la actualidad (Bland, 2000).

El diseño y adaptación de espacios físicos y virtuales *ad hoc* para la formación docente debe ser una prioridad en las instituciones educativas, por lo que hay que aprovechar modelos conceptuales modernos como el de "paisaje de aprendizaje", que implica alinear el currículo con los métodos de enseñanza, metas de aprendizaje, métodos de evaluación y espacios de aprendizaje físicos y virtuales, tanto formales como informales (Nordquist, 2016). Para ello es pertinente cuidar los requerimientos que deben tener estos espacios de aprendizaje, como son: propiciar el diálogo, la visualización entre sí de los participantes, y promover el aprendizaje entre pares.

Al final del día, independientemente de la definición operacional y modelo conceptual de formación docente que se pretenda utilizar, lo fundamental es enfatizar la importancia de invertir tiempo, recursos y esfuerzo en la mejora de las habilidades docentes y desarrollo profesional del profesorado, ya que es el recurso más importante de las universidades.

Bibliografía

Arenas Castellanos, M. V., & Fernández de Juan, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior, 38*(150), 7-18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000200001

Barber, M., & Mourshed, Mona. (2007). McKinsey Report. How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top. McKinsey & Company: USA. https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top

Bland, C. J., Starnaman, S., Wersal, L., Moorehead-Rosenberg, L., Zonia, S., & Henry, R. (2000). Curricular change in medical schools: how to succeed. A*cademic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges, 75*(6), 575-594. https://doi.org/10.1097/00001888-200006000-00006

Chehaybar y Kuri, E. (1993). Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal, *Perfiles Educativos*, núm. 63 enero-marzo, México, CISE-UNAM, pp. 43-58. https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1994-63-elementos-para-una-fundamentacion-teorico-practica-del-proceso-de-aprendizaje-grupal.pdf

Chehaybar y Kuri, E., & Maribel Ríos, E. (coords.). (1996). La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas, México, CISE-UNAM, 214 pp.

Cook, D. A., & Steinert, Y. (2013). Online learning for faculty development: a review of the literature. *Medical Teacher, 35*(11), 930-937. https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.827328

CUAIEED UNAM. (2021). La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama General. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México. https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital-V09-1.pdf

De Agüero Servín, M., Martínez Álvarez, S. I., & Pompa Mansilla, M. (2022). Formación y profesionalización docente en la Educación Media Superior en México. Revisión crítica y narrativa de la literatura científica. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía, 6*(10), 228-248. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061015

De Agüero Servín, M. (2019). Secc. I, Cap. II. La formación y el desarrollo profesional de los profesores: conceptos, iniciativas y modelos. En M. Sánchez Mendiola , P. Martínez Hernández (Eds.), *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la Voz de su Profesorado*. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, UNAM. pp. 33-75. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Formacion-docente-en-la-UNAM_AR.pdf

De Carvalho-Filho, M. A., Tio, R. A., & Steinert, Y. (2020). Twelve tips for implementing a community of practice for faculty development. *Medical Teacher, 42*(2), 143-149. https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1552782

Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.

Ducoing Watty, P. (2005). En torno a las nociones de formación. en P. Ducoing Watty (coord.), S*ujetos, actores y procesos de formación. México: COMIE e IPN* (La investigación educativa en México 1992-2002), pp.73-170.

Ducoing Watty, P. (2013). *Procesos de Formación 2002-2011*. México, ANUIES-COMIE. (Vol. I y II). https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formación-Vol.1.pdf

Dusssel, I. (2020). *La formación docente y los desafíos de la pandemia. Revista Científica EFI-DGES, 6*(10), 13-25. http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf

Fallis, D., Irwin, S., Cervero, R., & Durning, S. (2022). Frameworks to Guide Faculty Development for Health Professions Education: A Scoping Review. *The Journal of continuing education in the health professions*, 42(3), 180–189. https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000376

Harden, R. M., & Crosby, J. R. (2000). The good teacher is more than a lecturer—The twelve roles of the teacher. *Medical Teacher, 22*(4), 334-347. https://doi.org/10.1080/014215900409429

Hattie, J. A. C., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching—a meta- analysis. *Review of Educational Research, 66*(4), 507-542. https://doi.org/10.3102/00346543066004507

Hernández Arteaga, I. (2011). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, 1*(27). Recuperado a partir de https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/106

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning as the Science of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Little, B., & Brennan, J. (1996). *A Review of Work Based Learning in Higher Education*. Department for Education and Employment, Sheffield. http://oro.open.ac.uk/11309/1/A_review_of_work_based_learning_in_higher_education.pdf

McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. M. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher, 30*(6), 555-584. https://doi.org/10.1080/01421590802109834

Maleki, M., Alizadeh, M., Pezeshki, A., & Mafinezhad, M. (2022). Development and implementation of faculty development programs: barriers and solutions based on the literature. *Royesh in Medical Education, 15*(23), 35-44. http://royesh.tums.ac.ir/article-1-67-en.html

Marsh, H. W., & Hattie, J. (2002) The Relation between Research Productivity and Teaching Effectiveness, *The Journal of Higher Education*, 73:5, 603-641. https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777170

Miller, G. (1980). *Educating Medical Teachers*. Harvard University Press. Commonwealth Fund, New York, NY. 235 pp. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674421264

Navarrete-Cazales, Z. (2016). Investigación sobre formación e identidad profesional de los docentes en México. *Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR*, (1), 5-26. Recuperado a partir de https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/6

Rueda, M. (Coord.), (2016). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*, México, IISUE, UNAM. https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/practicas-y-condiciones-institucionales-para-el-desarrollo-de-la-docencia

Sandoval Moreno, F. D. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 6*(11), 92-108. https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/122

Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2021). *What Are the Characteristics of Effective Teacher Professional Development? A Systematic Review and Meta-Analysis*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacher-professional-development-characteristics

Steinert, Y. (2010a). Becoming a better teacher: From intuition to intent. En J. Ende, *Theory and Practice of Teaching Medicine* (pp. 73-93). ACP Teaching Medicine Series. ACP Press.

Steinert, Y. (2010b). Faculty development: from workshops to communities of practice. *Med Teach, 32*(5):425-8. https://doi.org/10.3109/01421591003677897

Steinert, Y. Ed. (2014). *Faculty development in the health professions: A focus on research and practice*. Dordretcht, The Netherlands: Springer.

Steinert, Y., & Macdonald, M. E. (2015). Why physicians teach: giving back by paying it forward. *Medical Education, 49*(8), 773-782. https://doi.org/10.1111/medu.12782

Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher, 38*(8), 769-786. https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851

UNESCO. (2020). Guía para el desarrollo de políticas docentes. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226

UNESCO, OIT. (2019). Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997) Con un prólogo y un guía del usuario revisados. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493318.pdf

Capítulo 2

Evolución histórica de la docencia y la formación docente. La herencia y el futuro de la docencia actual

Ana María del Pilar Martínez Hernández, María Guadalupe García Casanova

… porque ante todo un docente, además de informar, debe formar.
Umberto Eco

El educador debe saber ante todo que las palabras y las órdenes sirven de poco, que mucho más útil es el ejemplo. Si, inconscientemente, los educadores se permiten toda suerte de malos hábitos, mentiras y malas maneras, ello obrará con fuerza incomparablemente mayor que todas las buenas intenciones, que tan poco cuentan. De ahí que [se] piense que el mejor método educacional […] consiste en que el propio educador sea educado […].
Carl Gustav Jung

Introducción

En el contexto actual, aunque a lo largo de nuestra trayectoria escolar y a través de distintos medios de divulgación y comunicación se nos ha enseñado el largo proceso de evolución de la especie humana, damos por sentado que aún en los tiempos más remotos existieron sociedades e instituciones, entre ellas la escuela y sus agentes educadores, los docentes.

Salvo quienes se dedican a estudiar disciplinas como la antropología, la paleontología, la historia, la pedagogía, la etnología y la sociología, entre otras, poco se detienen a reflexionar acerca de la génesis de la humanidad, el surgimiento de las primeras formas de organización social, la consolidación de las antiguas civilizaciones, las prácticas de trabajo, producción o educación, como si las formas de vida y de existencia cotidianas actuales hubieran estado presentes en todas las épocas y en todos los lugares.

Sin embargo, llegar hasta donde estamos en este momento ha significado un largo camino, andado por múltiples generaciones que nos han precedido y legado una multiplicidad de saberes y prácticas, desde los cuales, a diferencia de las especies animales, dejamos de empezar de cero en cada generación; hemos abrevado y continuado procesos interminables de producción de cultura, acopiados y transmitidos por medio de la educación, entre otras actividades y mecanismos.

El propósito del presente capítulo se enfoca en presentar de manera sucinta y panorámica un esbozo de la génesis y el desarrollo de la educación y la docencia como actividad fundacional y fundamental de la humanidad a lo largo del tiempo.

Simultáneamente, busca recuperar la valoración que las sociedades han dado a la docencia y a quienes la han ejercido en diferentes culturas y momentos.

Finalmente, cierra estableciendo una reflexión sobre las implicaciones de la actividad docente en su perspectiva histórica, para la vida social, institucional e incluso, individual, tanto para quien la ejerce como para los discentes.

La génesis de la educación y de la docencia

Para hablar de la figura docente tiene que plantearse una pregunta central: ¿cuándo empezaron a educarse los seres humanos? Ya que es obvio que, entre la humanidad, la educación y la docencia, existen lazos indisolubles.

Suele decirse que la educación es inherente al ser humano; sin embargo, vale la pena señalar que estudiosos del tema señalan que en las comunidades primitivas aparecieron las primeras actividades que podemos llamar educativas, las cuales estuvieron caracterizadas por su falta de sistematicidad. Ocurrían de manera natural, espontánea, inconsciente y por coparticipación (Luzuriaga, 1978, p. 24), determinadas por la aún incipiente capacidad cognitiva del cerebro de los homininos.[1] Fueron procesos caracterizados más por la capacidad de los sujetos individuales de observar y aprender imitativamente del comportamiento de los mayores y los otros, que por la intencionalidad de aquellos a quienes imitaban.

El gran salto educativo en el tiempo está asociado a los procesos simultáneos de evolución fisiológica de los humanos, en especial de su cerebro y, por lo tanto, de su capacidad cognitiva y, vinculado con lo anterior, por el desarrollo del lenguaje, lo que propició una aceleración de la otra evolución: la cultural, asociada con la ideación del diseño y manufactura de instrumentos y herramientas de piedra para la defensa y el trabajo, lo cual detonó la división especializada del trabajo por edad y por sexo, así como por el acopio de experiencia (base de lo que llamamos sabiduría) y la configuración de formas más estructuradas de la vida social y la asignación de tareas especializadas.

Fue en ese proceso en el que se gestó la actividad educativa consciente, intencional y sistematizada de oficios y artes,[2] así como de ritos y costumbres que se transmitían de generación en generación de manera deliberada y explícita por su trascendencia para el grupo, para crear sentido de identidad y pertenencia al mismo. En el proceso, el propio grupo definió a las personas idóneas para llevar a cabo cada una de las enseñanzas. Puede hablarse entonces del surgimiento de la figura del/la docente, en reconocimiento de aquellos/as integrantes del grupo que, por su experiencia, supervivencia y frónesis, era a quienes se debía escuchar, los/as sabios/as y maestros/as indicados/as para guiar el rumbo de los otros y del grupo. Al respecto, Manacorda menciona que las enseñanzas contenían "…preceptos morales y de conducta rigurosamente integrados con las estructuras y las conveniencias sociales, o más directamente con el modo de vida propio de los grupos dominantes. Siempre se expresan en forma de consejos dirigidos por el padre al hijo,[3] (pero, cuando se trata de enseñantes

---

[1] Fuller Torrey, entre otros autores, habla de *homínidos* para referirse a los grandes simios antropomorfos que aparecieron en la escena evolutiva hace aproximadamente 6 millones de años, entre los cuales incluye a los *homininos*, es decir, la línea evolutiva del género *homo*, el cual, *grosso modo*, empieza con el *australopitheco*, continua con el *homo habilis* y el *homo erectus* (*ca*. 2 millones de años) predecesores de los *homos sapiens* arcaicos –entre ellos los *neanderthales*– (*ca*. 250,000-35,000 años), hasta llegar al *homo sapiens moderno* (*ca*. 40,000 años-), antecesor inmediato del ser humano actual (Fuller Torrey, 2021, pp. 14-15). Vale la pena señalar que existen múltiples variantes de homininos, pero el autor solo hace mención a estos grandes grupos que las incluyen.

[2] El largo periodo en que se da el desarrollo de esta modalidad educativa, se ubica en la etapa de la evolución del *homo sapiens* arcaico al moderno, aproximadamente entre 250,000-35,000 años, al que hace referencia Torrey (2021, p. 15), siendo todavía la etapa de grupos nómadas, cazadores y recolectores.

[3] Habría que considerar que las mujeres sabias hacían lo propio con las jóvenes, y es muy posible que el conjunto de los grupos, hombres y mujeres de distintas edades, respetaran y escucharan a las mujeres mayores. Estas prácticas de tradición oral persisten a lo largo de la historia, aunque han variado según la época, la sociedad en la que se generan y los agentes que participan en ellas.

de profesión, o escribas, el término "hijo" se usa para indicar al discípulo, se trate o no de un hijo carnal)" (Manacorda, 1992, p. 18).

Cabe remarcar que la institución escolar aún no existía; por lo tanto, esta formación se hacía de manera directa, del/la maestro/a al/la aprendiz o a pequeños grupos de discípulos/as, por medio de la tradición oral, que al surgir la escritura se convertirá en literatura sapiencial, y el modelaje. La enseñanza incluía saberes complejos que incorporaban conocimientos, habilidades, valores y actitudes específicas, por lo que tiene que pensarse en diversas características de esta educación: había reflexión sobre lo que se tenía que enseñar, por lo tanto, había planificación del proceso: qué enseñar, a quién, cómo hacerlo –es decir, el contenido, el orden, la metodología y los recursos a utilizar–, así como la forma de constatar el aprendizaje.

Resalta el hecho de que la importancia que se dio a esta tarea derivó en el establecimiento de modelos y tradiciones que sustentaron las prácticas educativas posteriores. Y tan relevante como esto último, fue el establecimiento de procesos de formación de nuevos docentes, basados en el esquema ancestral del/la maestro/a que elige a sus aprendices para inducirlos a dar continuidad a la tarea educativa, siguiendo el ejemplo del/la maestro/a, creándose así el ciclo virtuoso de un modelo educativo de formación docente que subsiste hasta nuestros días.

La siguiente fase del desarrollo humano derivó en el sedentarismo de los grupos humanos, quienes habiendo descubierto los procesos de domesticación de plantas y animales garantizaron la satisfacción alimentaria, y ello llevó al asentamiento cercano a ríos y tierras fértiles, a la construcción de ciudades, lo cual posibilitó un grado mayor de la cultura: la civilización.

Para comprender este proceso, Luzuriaga menciona lo siguiente:

> En realidad, todos los pueblos, por primitivos que sean, poseen una forma u otra de cultura, considerando a ésta como el conjunto de instituciones y de productos humanos como son la familia, el clan, el lenguaje, los usos y costumbres, los utensilios, las armas, etc. En cambio, para llegar al grado de la civilización se necesita alguna forma de organización política, un Estado o Ciudad, que rebasen la vida del clan o de la tribu […] las primeras sociedades civilizadas […] presentan ciertos rasgos comunes. En primer lugar, tienen una organización política, un Estado, con un jefe supremo único y una administración pública. En segundo lugar, existen también en ellos clases sociales diferenciadas, como la de los guerreros y sacerdotes y la masa del pueblo trabajador. En tercer lugar, surge en ellos la escritura, que fija el saber, y una clase social especial encargada de su cultivo, la de los *letrados* […] Esta clase social tiene a su cargo, junto a ciertas funciones culturales y religiosas, la administración y gobierno, y llega a alcanzar tanto o mayor poder que las otras […] Estas características hacen necesaria la organización de una *educación sistemática, intencional*, y así surgen *las escuelas y maestros* y […] *una instrucción organizada* (Luzuriaga, 1978, pp. 29-30).[4]

Como resultado de este proceso civilizatorio concluye la prehistoria, y la humanidad empezará una nueva etapa en la que, al surgir las altas civilizaciones, la cultura letrada y la escuela como institución dedicada a la educación sistemática o formal, así como los docentes, especialmente los de educación terciaria, serán los constantes protagonistas de ella.

La escuela, desde sus inicios, ha sido altamente selectiva en cuanto a quiénes ingresan y permanecen en ella. Su estructura organizativa se ha dividido en grados, y el programa de formación abarca

[4] Los subrayados son de las autoras.

desde la infancia hasta la edad adulta; los contenidos se han organizado en distintos campos, en los cuales se va profundizando y especializando conforme se avanza en los diversos niveles.

La figura del docente en las civilizaciones originarias[5]

Para hablar de la educación superior y de los docentes de este nivel, retomaremos de manera panorámica a las civilizaciones "madre" u originarias con escuelas: las culturas de Mesopotamia, Egipto, China e India, que surgieron en diferentes momentos cronológicos entre el 4000 y el 2000 antes de nuestra era.

En todas ellas, la creación de escuelas representó una necesidad para brindar formación a aquellos que iban a desempeñar cargos y tareas de gobierno, administración pública o en "profesiones" especializadas que les permitían formar parte de las élites que ejercían el poder. Hay que remarcar lo señalado previamente, en estas civilizaciones hubo un alto reconocimiento a la educación y, por ende, a aquellos que alcanzaban altos niveles de instrucción, por lo que los maestros gozaron de respeto e incluso de veneración.

De acuerdo con Manenti (2013), aunque Mesopotamia, como todas las otras civilizaciones, provenía de prácticas formativas de tradición oral, dirigió su atención a resolver el problema de los tratos económico-comerciales que desarrollaba con otros grupos, en los cuales para llevar cierto nivel de control se recurrió al registro "escrito", mismo que se empezó a enseñar a las nuevas generaciones. En este caso se trató de la escritura cuneiforme, a la cual se revistió de un carácter sagrado para cerrar su enseñanza a ciertos sectores sociales, específicamente a los sacerdotes-gobernantes. Estos crearon escuelas de educación básica, con un ingreso relativamente amplio de aprendices, que iban siendo seleccionados hasta llegar al nivel escolar superior, constituyendo *per se* una élite intelectual. Continuaban su formación dentro de los templos en un espacio destinado a llevar a cabo las tareas de enseñanza, constituyéndose así en la primera civilización en que se constata la existencia de la escuela.[6]

La escritura cuneiforme se enseñaba de lo sencillo a lo complejo, hasta avanzar hacia los conocimientos filológicos y lexicográficos, además de las ciencias y el cálculo (Manenti, 2013, pp. 3-14). Los sacerdotes eran simultáneamente los profesores de las escuelas en las que se enseñaban conocimientos matemáticos, a los que se sumaba la geometría y la agricultura, la astronomía para identificar ciclos estacionales, desarrollar calendarios y prácticas rituales vinculadas con la religión, así como saberes médicos necesarios en una sociedad guerrera.

Para acopiar el conocimiento y nutrir la enseñanza reunieron una gran cantidad de tablillas, las cuales –se deduce– sirvieron como acervo de las nacientes bibliotecas.

---

5 Con el nombre de civilización originaria, Miguel León-Portilla designa a un conjunto de culturas que se desarrollaron autónomamente, sin influencia de otras. Refiere con ese nombre a cuatro civilizaciones fluviales: la mesopotámica (*ca*. 4,000 a. C), seguida por la egipcia (*ca*. 3,300 a. C.), las cuales tuvieron una influencia decisiva en el Cercano Oriente y el mundo Mediterráneo (especialmente en las culturas de Grecia y Roma). Otros dos núcleos civilizatorios surgieron en Asia, el primero en India (*ca*. 2500 a. C.) y el último en China (*ca*. 2100 a. C.). El autor también incluye a dos núcleos de civilizaciones originarias que se desarrollaron en el continente americano, una en el espacio denominado Mesoamérica y otra en la región Andina (León-Portilla, 2013, pp. 8-17).

6 En diversas excavaciones de diferentes ciudades de esta civilización se han encontrado restos, principalmente tablillas y otros objetos, en casas que parecen haberse dedicado ex profeso a actividades académicas o en espacios dentro de los templos.

La enseñanza se realizaba en dos etapas, la primera en la "Casa de las tablillas", en la que se trabajaba en grupo; y la segunda, superior y especializada, se llevaba a cabo de forma individual, tras haberse llevado a cabo procesos continuos de evaluación y selección.

En esas dos etapas los alumnos realizaban su aprendizaje haciendo uso prioritario de prácticas memorísticas de obras literarias, de copiado y reproducción textual dada la complejidad del "alfabeto" cuneiforme, y se centraban en lo escrito por las "gentes del libro" (Marrou, 1985, p.15 y Larroyo, 1973, pp. 81-2).

La enseñanza era privada y solo podía ser pagada por las clases altas, por lo que la mayor parte de la población era iletrada. Los saberes aprendidos en la escuela –prerrogativa de los sectores privilegiados– garantizaban su acceso a puestos públicos como funcionarios administrativos, por lo que una de las características de la educación de los escribas era el monopolio de los saberes. Aunque no hay mucha información sobre la formación docente en las escuelas de Sumeria, Manenti cita las suposiciones que sobre la escuela mesopotámica expone Kramer en *La historia empieza en Sumer*, de la que conviene citar: "Había alumnos diplomados de las escuelas sumerias que consagraban su vida a la enseñanza y a la investigación como los modernos profesores de universidad" (Manenti, 2013, p. 18). Esto muestra que, aunque no había formación específica para los docentes, era requisito que hubieran concluido los estudios sobre los que iban a enseñar, que fueran seleccionados por sus profesores y tuvieran deseos de dedicarse a la enseñanza y la investigación.

En el caso del antiguo Egipto, de acuerdo con Larroyo (1973, p. 85), el faraón, los altos dignatarios, los jueces y los médicos eran, a la vez, sacerdotes; esto significa que habían alcanzado el grado educativo más alto. La educación formal se daba en la "Casa de la instrucción", que era equivalente a los niveles de educación básica y media actuales. Mientras que la formación superior de escribas y sacerdotes se realizaba en escuelas denominadas "Casas de la vida", ubicadas en los grandes templos, como el de Heliópolis, Menfis o Tebas, que contaban con bibliotecas y observatorios.

En ellas se formaba a arquitectos, ingenieros, médicos, administradores públicos y consejeros reales y militares de alto nivel; destacan las "Escuelas de escribas" en las que se formaba a los calígrafos y estilistas ya que su labor se enfocaba en el estudio de la filología (hay que recordar la complejidad de la escritura). Al egreso de estas escuelas pasaban a formar parte de la más alta jerarquía social; pero, entre todos ellos, los escribas tenían el mayor reconocimiento y respeto colectivo; se constituían en la concreción del modelo educativo al que aspiraban todos los egipcios.

Como en la civilización anterior, los sacerdotes eran los profesores, y su prestigio social trascendió puesto que, incluso, muchos griegos ilustres se vanagloriaban de haber sido sus discípulos. Su papel era tan importante que "[…] guiaban y regían al pueblo, estableciendo reglas civiles, realizando servicios sagrados y proporcionando instrucción religiosa […] poseían grandes parcelas de tierra [y] recibían del Rey un salario público por su servicio como oficiales civiles […]" (Larroyo, 1973, p. 89). La educación tenía un profundo sentido religioso. El sacerdote era el más importante depositario del saber y de la ciencia. Ellos formaban a los escribas que se dedicarían a cumplir funciones administrativas de alto nivel.

Los materiales didácticos eran escritos. Uno de orden literario era el *Libro de los muertos*.[7] Los alumnos se ejercitaban en la lectura y escritura, esta última a través del copiado de los tres alfabetos empleados: jeroglífico, hierático y demótico, que eran sumamente complicados. Los métodos

7 Este documento era parte de la tradición funeraria del antiguo Egipto, se piensa que se usaba como material didáctico para los aprendices de escriba que debían conocer su contenido, poder recitarlo y escribirlo

didácticos seguían el camino copia-memorización-recitado. Los alumnos noveles escribían en materiales menos costosos que el papiro, como los *ostraka*[8] o la madera, y sus evidencias eran revisadas por el maestro y anotadas con tinta roja. Las transcripciones iniciales eran exhortaciones morales. Superada la etapa inicial de la instrucción, se copiaban fragmentos más grandes de textos clásicos como el *Himno al Nilo*, las *Enseñanzas de Duauf* y las *Enseñanzas de Amenemhēt* (Bowen, 1976, pp. 64 y 65). Para la enseñanza de la matemática se usaban métodos de soluciones específicas y adecuados a los problemas prácticos de la vida diaria; su enseñanza llegó hasta las ecuaciones lineales (Bowen, 1976, p. 66).

Trasladándonos a otro ámbito geográfico, en la civilización china se encuentra uno de los modelos educativos más longevos y conservadores de la historia. La civilización china desarrolló igualmente dos escuelas, la básica y la superior. En la primera se enseñaban las operaciones aritméticas elementales y se iniciaba el aprendizaje del idioma chino, el cual, dada su dificultad, podía durar toda la vida.

La enseñanza en ambas escuelas era dogmática y memorística. La enseñanza superior tenía la función de formar a los funcionarios y mandatarios del Estado, llamados "mandarines". Los materiales de estudio fueron los *King*,[9] libros de filosofía ortodoxa, y la historia antigua de China; la literatura y poesía por épocas y dinastías, como las odas de Li-Tai-Po,[10] los salmos y la filosofía de Confucio.[11] A los alumnos se les enseñaba a hacer composiciones literarias que tenían como modelo y base los textos anteriores. De las ciencias naturales, los alumnos aprendían las plantas, los minerales, los astros y los grandes hechos de la naturaleza (Larroyo, 1973, pp. 68-69). Toda la enseñanza tenía el propósito de preparar para los exámenes oficiales realizados por examinadores del Estado, que se hacían por escrito en celdas o salas ex profeso. Después de pasar todo el sistema de exámenes, se elegía a los sustentantes aprobados para integrarlos como nuevos mandarines encargados de desempeñar funciones públicas relevantes.

Los exámenes se hacían por escrito, ante examinadores designados por el Estado, mismos que estaban graduados, los inferiores se sustentaban para ingresar a la escuela superior: el primero de ellos permitía una selección preliminar, quien lo aprobaba obtenía un certificado equivalente a la educación media superior; duraba 18 horas y era aprobado por uno de cada 20 sustentantes. Por su parte, el conjunto de los exámenes posteriores o "profesionales" se realizaban en secuencia hasta ser aprobados; el segundo nivel constituía la selección de las llamadas "flores de talento" y con él se obtenía un grado equivalente al de una licenciatura; el tercer examen lo realizaban los escolares distinguidos, lo acreditaba el 5% de quienes lo presentaban, duraba quince días y equivalía al nivel de doctorado; la aprobación del cuarto y último examen daba acceso a la Academia Imperial, y se recompensaba con honores y cargos relevantes dentro de la corte real.

[8] Fragmento de cerámica sobre el que se podía escribir.

[9] Los cinco libros *King* fueron: el *Libro de los Versos*, el *Libro de la Historia*, el *Libro de los Ritos*, el *Libro de la Adivinación* y la *Crónica de Lou*, (Luzuriaga, 1978, p. 32).

[10] Li Tai Po (o Li Taibai) 701-762 fue un reconocido poeta romántico chino, considerado por la crítica literaria de este país como el mayor poeta clásico.

[11] Confucio vivió entre el 551 y el 479 a. C. Se estudiaban cuatro libros de su doctrina: *Las Conversaciones*, el *Gran estudio*, la *Doctrina del medio invariable* y la *Enseñanza de Mencio* (Larroyo, 1973, p. 66).

En todos estos exámenes había un alto índice de reprobación, Larroyo (1973, p. 70) afirma que los interesados presentaban el examen en múltiples ocasiones, y que incluso podían sustentarlo personas de tres generaciones de la misma familia.

En la educación de la antigua china interesa destacar la influencia de un pensador de enorme relevancia: Confucio, a quien se ha llamado "educador de China", ya que su doctrina, plasmada en los múltiples escritos que recopilaron sus discípulos, creó una escuela de pensamiento que influyó grandemente en su tiempo y en los siglos posteriores. Se le atribuye la autoría de los cinco libros *King* ya mencionados, que han orientado la educación china hasta el día de hoy (Luzuriaga, 1973, p. 32).

Finalmente, podemos decir que en la figura del mandarín se sintetiza el ideal educativo de la sociedad de la antigua China, ya que era el maestro de nuevos mandarines, así como el guía y soporte del emperador (Larroyo, 1973, pp. 69-70).

Para finalizar este apartado de la educación superior en la antigüedad, se hablará de la civilización de la India, la última de las que trataremos, la cual estuvo determinada por una creencia religiosa: el hinduismo, que conllevaba una rígida jerarquía social de castas inamovibles, definidas por el lugar de nacimiento, misma que condicionaba la forma de vida, de participación social, de profesión u oficio, así como del tipo de educación al cual se tenía acceso.

De acuerdo con sus creencias en un ciclo de eterno retorno, consistente en encarnaciones sucesivas hasta alcanzar el nivel de perfección espiritual, partían de que cada persona nacía en un estrato social determinado, llamado casta, de acuerdo con el grado de perfección alcanzado en sus vidas previas. Existían tres castas superiores: la primera y más importante era la de los sacerdotes o *brahamanes*; la segunda, de los guerreros y magistrados o *chatrias*; y la tercera, de los mercaderes o *vaysyas*. A estas les seguían dos castas inferiores: los artesanos o *sudras* y los servidores o *parias*, las cuales se consideraban el nivel más bajo de la evolución mencionada, y por ende de la escala social.

Las tres primeras castas eran las únicas que tenían acceso a una educación letrada, aunque con diferentes niveles de duración y profundidad. Como en las civilizaciones previas, había escuela elemental y escuela superior. La primera, como es de suponerse, se dedicaba a la enseñanza de la lectura, la compleja escritura del sánscrito y los rudimentos de la aritmética y de las ciencias naturales. La educación superior estuvo reservada a los *brahamanes*, y se realizaba en colegios denominados *parishades*. En dichos colegios se enseñaban conocimientos de religión, gramática, literatura, matemáticas, astronomía, filosofía, jurisprudencia y medicina. Los materiales didácticos principales fueron los cuatro Vedas o libros sagrados. El conocimiento profundo de estos requería de muchos años para cada uno de ellos. A estos libros se añadía el estudio de las ciencias naturales, conocidas como "Enciclopedia India", la cual no tenía la importancia que se daba en otras culturas, ya que para los indios estas solo eran el recurso y medio para dirigirse al camino místico.

Por ello, para los *brahamanes* que se consideraban los más cercanos a romper el ciclo de encarnaciones y alcanzar el *nirvana* era necesario educarse en el análisis de la gramática védica, para llegar a los ritos y la comprensión de su significado. El maestro por excelencia fue el *brahaman* y constituía el prototipo de la educación india (Larroyo, 1973, pp. 76-77). El maestro de educación superior tenía el papel de liberar a los alumnos de la ignorancia, dirigirlos hacia un segundo nacimiento que era espiritual, comunicarles y ayudarlos a hacer la interpretación de las verdades sagradas, encaminarlos a la disciplina moral y a la potenciación de sus energías espirituales innatas, así como a la adquisición de otras nuevas. Por su papel social y su sabiduría, el maestro tenía un gran prestigio social y era compensado con honores. En congruencia con su contexto histórico, el método era la lectura, la memorización y la exégesis de los libros sagrados.

Maestro destacado en la cultura y educación india fue Gautama Buda (563-483 a.C.) quien a través de su vida, doctrina y magisterio creó una escuela de pensamiento que cambió la vida de su país y de otros países limítrofes, al propugnar una educación personal, espiritual e íntima, de renuncia a los bienes materiales, basada en el desapego, que cuestionó la rígida estructura de castas ya mencionada. Fundó una comunidad monástica que se acrecentó al paso del tiempo, en la que los monjes se convirtieron en los maestros de sus seguidores. Al igual que el hinduismo, el budismo es una doctrina viva, con múltiples variantes, que se ha expandido por todo el mundo.

Grecia y Roma

Como se ha dicho, múltiples culturas fueron subsidiarias de las cuatro civilizaciones originarias antes expuestas. Egipto tuvo una notable influencia en el mundo mediterráneo. En este apartado nos referiremos específicamente a las escuelas y las figuras docentes que surgieron en las dos grandes culturas decisivas en la civilización occidental: Grecia y Roma.

La primera se encontraba en el llamado periodo arcaico, hacia el siglo VII a. C., en el cual, además de la familia, tuvo como primeros educadores a los poetas, en especial a Homero,[12] "es el más antiguo, el más leído, el más comentado", a decir de Janine Assa (en Debesse y Mialaret, 1973, p. 18). Es a este personaje a quien se atribuye la autoría de los dos poemas épicos que han marcado el ideal educativo del héroe guerrero griego: la *Ilíada*, que narra los acontecimientos ocurridos en la guerra de Troya hacia el 1250 a. C., y la *Odisea*, que describe las aventuras que vivió Odiseo –Ulises– en el viaje de regreso a su reino después de la guerra contra los troyanos. Estas obras que originalmente se cantaban se fueron construyendo progresivamente a partir de un conjunto de poesías en las que se narraban las hazañas de soberanos y héroes, basadas en hechos históricos, a los que se integraron leyendas y aspectos mitológicos con el paso del tiempo.

En algún momento estas obras adoptaron una versión canónica que posteriormente se puso por escrito. De esta manera, el ideal educativo se centraba en una "educación [que] parece haberse visto limitada a una iniciación práctica a través del medio ambiente, a la vida del oficio, a la vida campesina o a la vida noble y guerrera (equitación, armas, música, medicina) [que a través de la obra homérica contribuyó] a enseñar a los hombres virtud, justicia y verdad" (Assa, p. 25).

Así, en la *Ilíada* se describirán las figuras de dos personajes encargados de la educación de los héroes en distintos aspectos. Quirón y Fénix representan a los maestros. Quirón, el sabio centauro, enseñó a Aquiles las actividades prácticas del guerrero –los deportes y los ejercicios caballerescos–: la caza, la equitación, el lanzamiento de jabalina, las artes cortesanas (como tañer la lira), la cirugía y la farmacopea, estas últimas importantes para la guerra. Fénix, por su parte, formó a Aquiles en el arte de la oratoria, la fidelidad al soberano y las cualidades del caballero perfecto. En la *Odisea* aparece Méntor, amigo de Odiseo, quien al partir a la guerra le pide que se haga cargo de la educación de su hijo Telémaco, en dos dimensiones educativas: el oficio de la guerra y la educación en las virtudes.

Lo expuesto en estas obras representó el primer modelo educativo que fue perpetuado por la educación griega a través de la tradición oral y, una vez escritas, como parte del contenido empleado en las escuelas en todos los niveles escolares (Marrou, 1998, pp. 30-31).

[12] Se carece de datos confiables sobre la existencia de este autor, y se ha hipotetizado acerca de si las obras que se le atribuyen fueron escritas por una sola persona o por un conjunto de rapsodas. No obstante, de lo que se tiene constancia es que, "a partir del siglo VII antes de nuestra era, ser culto implicaba conocer a Homero de memoria y ser capaz de citarlo en cualquier ocasión" (Assa, p. 25).

Frente al ideal educativo homérico, en esa misma época existió otro modelo a imitar: el que proporciona Hesíodo, en su poema pedagógico *Los trabajos y los días* en el que mediante la narración de episodios alegóricos y fábulas, se hace un panegírico centrado en la importancia formativa del trabajo en una sociedad agrícola. El autor relata las vicisitudes del hombre trabajador en su camino a la consolidación de la moral campesina, a través de la justicia, la virtud y el trabajo. De acuerdo con Colombani, Hesíodo ocupa el lugar del maestro de la *Alétheia* –justicia, verdad, sinceridad y realidad–, dando lecciones de vida a su hermano, quien injustamente le exige parte de su patrimonio, tratando de lograr en él dos actitudes: comprender y escuchar para convertir la educación en *Kairós* –como actuar en el momento adecuado u oportuno– (Colombani, 2020, pp. 34 ss).

Resulta paradójico y sorprendente pensar que el modelo educativo que prevaleció en ese momento en el mundo griego,[13] nos remite a prácticas educativas asistemáticas o no formales, de carácter práctico, dada la inexistencia de instituciones escolares.

Después de este primer momento de la cultura griega, la invasión de distintos grupos en los diversos territorios de la Grecia continental y las costas mediterráneas –dorios y jonios principalmente– generó divergencias notables en las distintas regiones griegas, entre las que estuvieron incluidas las prácticas educativas. Se ha establecido como prototipo de educación formal la de Atenas,[14] con su modelo educativo aristocrático o *paideia* –formación– de la *areté*, que sintetiza la prestancia física y disciplina militar que se remonta al origen, la raza y la tradición (Santoni, 1993, p. 39). En esta población, con la Constitución del arconte Solón de Atenas en el 594 a. C. se transitó paulatinamente a la democracia y, con ella, la educación de la élite aristocrática que se realizaba en casa con preceptores, dio paso a las condiciones para la creación de una escuela formal privada –pagada por los padres–, que siguió un modelo basado en una educación integral –física, intelectual y espiritual (moral)– contenida en el ideal de la *paideia* ya mencionada, cambiado con posterioridad al de la *kalokagathía*, "equilibrio ideal entre cuerpo y espíritu, entre las cualidades físicas y morales; [a la que se añade] la *sophrosýne*, dominio ideal de sí mismo, disciplina y mesura" (Santoni, 1993, p. 39), cuya finalidad radicaba en formar a un educando bello y bueno.

A decir de Larroyo, hubo entonces dos niveles escolares: el elemental, compuesto, a su vez por dos escuelas: la *palestra*, donde el maestro –*paidotriba*– se enfocaba en el cultivo del cuerpo (a través de ejercicios gimnásticos); y la *didascaleia* encargada de la formación intelectual, en donde el *grammatista* enseñaba al niño a leer, escribir y hacer cálculos aritméticos básicos; a los que se sumaban, conforme avanzaban los grados, fábulas, extractos de Homero, de Hesíodo, y las leyes de Solón, textos en los que se estudiaba religión, historia, geografía y ciencias naturales. A los docentes mencionados se sumaba el *sofronista*, enfocado en el comportamiento moral. Esta escuela elemental se ofrecía entre los 7 y los 13 años de edad; quienes pertenecían a las clases inferiores recibían esta instrucción, después se dedicaban a las labores agrícolas o al aprendizaje de un oficio manual. Las clases superiores podían continuar sus estudios en el siguiente nivel, al que denominaron *gimnasio*.

En este se profundizaba la formación intelectual y física, y hacia finales del siglo VI y principios del V antes de nuestra era, el programa educativo se fue enriqueciendo con la introducción de elementos de astronomía, matemática aplicada, geometría y música, la que enseñaba el *citarista*; esta formación musical, además del manejo de instrumentos (cítara y lira), abarcaba el ritmo poético, el

[13] Y que subsistió en el mundo occidental a lo largo de la historia como el modelo de formación guerrera o heroica.

[14] A este modelo se contrapuso el que se impulsó en Esparta, de carácter asistemático, militarizado y centrado en la continuidad del modelo guerrero. Sin embargo, se ha preferido describir en este escrito el modelo ateniense.

canto y la danza (denominada *orquéstica*), ya que se buscaba que contribuyera a la educación ético religiosa de los griegos. En este nivel educativo, el Estado intervino de manera directa emitiendo prescripciones escolares como el número de alumnos a admitir, las horas de enseñanza, la organización y la dirección de los gimnasios, la cual desempeñaba el *gimnasiarka*, que era electo anualmente. Al paso del tiempo, junto a la pista destinada a los ejercicios físicos se construyeron bibliotecas, salas de estudio y jardines (Larroyo, 1973, pp. 144-145).

Concluida la educación secundaria, el joven ateniense había llegado a la edad de incorporarse a la vida adulta. El resto de su educación se realizaba a partir de su participación en la vida pública –política–, en la que como hombre libre tenía libertad y obligación de participar. Si bien, dadas las condiciones sociales de la Atenas del siglo V a. C., no había escuelas de educación superior establecidas, quienes optaban por esta educación, acudían a diversos lugares a obtener otra formación, entre las opciones se encontraban, como ya se mencionó, las escuelas egipcias. Paulatinamente, a partir de los constantes intereses intelectuales de estos aristócratas, empezaron a conformarse "escuelas", a modo de doctrinas de pensamiento científico-filosófico; en la propia Atenas, Anaxágoras fundó una de ellas; y a lo largo de las colonias griegas del Mediterráneo, entre las más notables destacaron la de Mileto –o Escuela Jónica– en la que participaron Tales, Anaxímenes y Anaximandro; la creada por Pitágoras en Crotona (Magna Grecia); y la Eleática fundada por Zenón. Sin embargo, estas escuelas eran insuficientes al ser altamente selectivas y, por ende, la aceptación de sus aspirantes era muy limitada.

Entonces aparecieron en escena los sofistas –"sabios"– quienes ofrecieron enseñanzas para atender la necesidad de participación política; para ello los ciudadanos requerían elaborar discursos que persuadieran a sus interlocutores de la validez de sus posturas al exponerlos. Los primeros sofistas fueron maestros itinerantes que viajaban de ciudad en ciudad impartiendo sus enseñanzas, por las cuales cobraban.

La realización de las conferencias que dictaban tenía el propósito de demostrar su saber y atraer a los posibles interesados en sus enseñanzas, llevando a cabo una especie de preceptorado colectivo, con el que prometían "hacer de sus discípulos buenos ciudadanos, capaces de conducir con acierto su propia casa y manejar con máxima eficacia los asuntos de Estado: su ambición, en una palabra, era enseñar el arte de la política" (Marrou, 1998, pp. 85-86). La formación duraba tres o cuatro años y su costo variaba de acuerdo con el sofista que lo impartía.

De acuerdo con Bowen, "apareció así en Atenas una nueva ocupación o profesión: la de «profesor» de enseñanza superior" (1976, p. 133). Los sofistas fueron los primeros profesores de educación terciaria en Grecia, donde a diferencia de los profesores de las culturas antiguas ya referidas, los maestros, tanto los de educación elemental y media, como estos maestros de elocuencia, no tuvieron reconocimiento social, debido al desprecio ateniense hacia quienes cobraban por enseñar; por ello, los sofistas sufrieron los embates de diversos sectores sociales, entre los que destacó el grupo de los llamados a sí mismos "filósofos", es decir, "los que aman la sabiduría", con Sócrates a la cabeza, seguido por sus discípulos.

A pesar de este rechazo los sofistas formaron a múltiples atenienses en el arte de la persuasión, enseñándoles a construir discursos y a dictarlos con elocuencia; para ello iniciaron la enseñanza de lo que se conocerá como formación retórica: *trívium* –gramática, retórica y dialéctica– y *quadrivium* –matemáticas, geometría, astronomía y música (en sentido amplio, como se dijo líneas arriba)–. El primer grupo de materias desarrollaba habilidades vinculadas con la construcción y la defensa –oral y escrita– del discurso; el segundo, posibilitaba el bagaje de contenidos necesarios para fundamen-

tarlo, basado en la habilidad de recuperar y seleccionar la información atingente para argumentar y contra argumentar, competencias basadas en la memorización.

Los sofistas no fueron un grupo homogéneo ni educaban uniformemente; entre ellos había expertos en un área del saber y otros que se vanagloriaban de saberlo todo; igualmente, tenían perspectivas distintas en torno a la educación y enseñaban disciplinas diversas (Bowen, 1976, p. 133). Muchos de ellos fueron reconocidos y exitosos, como los ya mencionados Protágoras y Gorgias –ambos atacados por Platón, en supuestos debates con Sócrates, en los diálogos *Protágoras o Los sofistas* y *Gorgias o De la retórica*; otros establecieron escuelas de retórica, por ejemplo, Isócrates, quién tuvo gran reconocimiento y generó una buena fortuna.

Independientemente de las objeciones de los filósofos, los sofistas fueron los primeros que reflexionaron sobre la morfología y la sintaxis de la lengua, la lógica de los razonamientos, la psicología de los escuchas y la técnica para el diseño de los discursos, y tuvieron mucho éxito porque estos temas los demandaban sus audiencias interesadas; también enseñaban política y ciencias naturales. Asimismo, iniciaron el periodo antropológico de la filosofía, al enfocarse en la reflexión de los temas humanos, políticos y sociales; también dieron ejemplo del ideal educativo a los romanos, quienes fundaron escuelas de retórica e incorporaron al retórico como el ideal del sujeto educado por excelencia (Larroyo, 1973, pp. 148-151).

En la Atenas del siglo V, tras la reacción contra los sofistas, se establecieron las enseñanzas de los filósofos, quienes conceptualizaron diversos ideales educativos, empezando por el propio Sócrates, de quien se conocen sus ideas a través de los escritos de sus discípulos, principalmente en la obra de Platón, quien en sus diálogos sitúa a Sócrates como personaje principal y expone su pensamiento.

Es en el diálogo platónico *La República o de la Justicia* en el que encontramos una primera reflexión sobre la educación de su tiempo y una propuesta de modelo educativo. En este diálogo de juventud, en la imaginaria y justa ciudad ideal que describe el escrito, la educación debía ser distinta para cada estamento social, el de los guerreros, los artesanos y campesinos solo tendrían como nivel educativo, el medio y el elemental, respectivamente, ya que no necesitaban una mayor preparación para dedicarse a la guerra, a su oficio o al campo; y el más alto, el de los gobernantes de la República, debía recibir un conjunto de enseñanzas de mayor duración y profundidad, a modo de una educación superior, la cual debía culminar con una formación filosófica, considerando que de esta manera gobernarían con mayor justicia y virtud. Por supuesto, los maestros de dicho estamento tendrían que ser filósofos.

Tiempo después, Platón retoma el tema de la educación en el diálogo *Leyes o del modo de hacerlas*, escrito de un Platón ya viejo, en el que afirma que no debía haber educación superior, y que los ciudadanos de todas las clases sociales debían tener una educación mínima, la cual se iría desarrollando de acuerdo a la naturaleza de los niños, sus talentos y preferencias, a fin de orientar sus estudios, ya que "cada hombre debe consagrarse a aquello para lo que por su peculiar naturaleza es más apto, a fin de obtener de esta suerte la mayor ventaja para sí y para la sociedad" (Larroyo, 1973, p. 159).

En materia de instituciones de educación superior formal, los filósofos instauraron la formación filosófica como educación terciaria, empezando por Sócrates y su peculiar método didáctico: la mayéutica. Continuó esta tarea Platón al fundar la *Academia*, su escuela filosófica en la que enseñó hasta su muerte, y en la que se formaron numerosos e importantes personajes; esta escuela sobrevivió hasta el año 529 d. C.

Entre los discípulos más relevantes de Platón y su escuela, destacó, sin duda, Aristóteles, quien tras recibir por una veintena de años las enseñanzas de su maestro, a la muerte de este se distanció de algunas de las teorías de la Academia, y fundó su propia escuela, el *Liceo* o escuela peripatética,

famosa por la postura epistemológica y por el método que derivó de esta, así como por los campos de conocimiento que se trabajaban en ella. Fue un espacio en el que, además de formar a quienes la integraban, se llevaba a cabo una labor de divulgación mediante conferencias públicas.

Para cerrar este apartado, vale la pena señalar que los modelos, el de la retórica sofista y el de la filosofía, a pesar de sus diferencias, pugnaron por educar en la virtud, por ser un elemento importante para el educando y para la sociedad (Larroyo, 1973, pp. 151-157). Aunque hay que reconocer que en los hechos fueron los sofistas los que influyeron en la conformación de la educación superior formal griega, lo comprueba el hecho de que a sus escuelas asistían los hijos de las familias aristócratas de toda Grecia. De acuerdo con Larroyo, Platón fue vencido por Isócrates, ya que las escuelas de retórica prepararon a los ciudadanos de Atenas y de otras colonias griegas para realizar diversas funciones administrativas, jurídicas y políticas, lo que "constituyó el punto de partida para la cultura erudita y, paralelamente, de nuevos establecimientos docentes y de investigación" (Larroyo, 1973, p. 174).

A continuación, nos referiremos de manera igualmente breve a la educación superior en la civilización romana, la cual, de acuerdo con su propia narrativa, empieza con la fundación de Roma en el año 753 antes de nuestra era.

El pueblo romano surgió como una monarquía guerrera, disciplinada, trabajadora y profundamente nacionalista. Este sistema de gobierno duró hasta el 509 a. C. cuando ante el ejercicio tiránico de sus reyes, Roma se transformó en una república que duró hasta el año 27 a. C. En la primera etapa, la educación se desarrolló de manera familiar, con una base nacionalista y principios de disciplina y orgullo por la laboriosidad romana, vinculada con una formación heroica-guerrera similar a la descrita para Grecia; en la segunda etapa se verá surgir la escuela elemental del *ludi magister* –maestro de juegos–, dadas las necesidades de una formación cívica que consideraba la participación de la ciudadanía en la vida de la República.

A partir del siglo III a. C., Roma experimentó grandes transformaciones en todos los terrenos, derivadas de las múltiples victorias militares sobre otros pueblos, de los que fue retomando los elementos civilizatorios que les resultaron de utilidad. En particular el hecho de haber convertido a Grecia en provincia romana en el 146 a. C. marcó un antes y un después en su desarrollo cultural y educativo, ya que Roma se vio profundamente influida por la cultura griega; de tal modo, que al llevar a cabo esta conquista empezó a replicar las prácticas e instituciones de Grecia, entre ellas las educativas, dado que las propias no podían satisfacer las necesidades de un grupo conquistador en expansión, especialmente en un momento histórico en el que la lengua griega era la lengua franca. Ello llevó a una dinámica cultural en la que se empezaron a traducir las obras de autores griegos al latín, a la par que muchos griegos se trasladaron a lo largo del imperio romano ocupando diversos puestos, entre ellos como docentes.

De este modo, después de haber tenido una enseñanza nacionalista republicana, que ofrecía la escuela elemental se instauró la escuela media *del grammaticus* que enseñaba la lengua y la cultura griegas. Con el ideal educativo de la *humanitas*, la educación media inició brindando una educación bilingüe, para hablar y escribir el griego y el latín, en la que la gramática era la base de la formación, a pesar de las reticencias de algunos romanos como Catón el viejo, que se oponían a la influencia de la cultura griega, la que ya constituía el elemento más importante de la formación.

Tras la etapa republicana, en el año 27 a.C., Roma dio paso al imperio. Bajo esta nueva forma de organización y de gobierno, se impulsó la educación superior en la que la retórica se impuso como la disciplina que reflejaba el ideal educativo romano.

Desde la retórica apologética hasta la forense, la necesidad de formarse para este arte, denominado en Roma *oratoria*, permeó notoriamente en este nivel educativo (Larroyo, 1973, pp.190-199).

De acuerdo con Marrou, la retórica romana fue enteramente griega (1998, pp. 390-391). La escuela superior preparaba para el foro, principalmente para la formación en la carrera jurídica. Tal importancia tuvo la formación en la escuela del retórico para la Roma imperial, que "…los emperadores conferían honores, con frecuencia elevados, a los miembros del cuerpo docente […]" (Marrou, 1998, p. 419). Tal fue el caso de Marco Fabio Quintiliano,[15] destacado abogado, orador y maestro de oratoria que trabajó bajo los emperadores Vespasiano, Tito y Domiciano;[16] el primero de ellos le asignó la primera cátedra pública y oficial de maestro de oratoria con un alto salario, misma que sostuvo por una veintena de años, y en donde se formaron el futuro emperador Adriano, el poeta y dramaturgo Juvenal y el político e historiador Tácito. Domiciano, por su parte, le encomendó la educación de sus sobrinos y le otorgó, por primera vez a un orador, las insignias consulares del imperio.

Su obra *Institutio oratoria*, compuesta por doce títulos, es uno de los tratados más importantes en materia educativa; centrada en la formación del orador, dedicó el libro XII a señalar las características deseables en un docente de oratoria, varias de las cuales siguen estando vigentes en nuestro tiempo.

A partir del Bajo Imperio, la formación del retórico se volvió trascendental para proveer a Roma de los "administradores" que necesitaba el imperio (Marrou, 1998, p. 422). Sin posibilidad de extendernos más en lo relativo a la formación retórica, se recomienda al lector el procedimiento didáctico del diseño del discurso mediante un caso imaginario: las *suasoriae* y las *controversiae* (Bowen, 1976, pp. 263-264).

En este apresurado esbozo histórico, la siguiente etapa a describir corresponde a la educación cristiana. Las ideas vinculadas con esta religión circularon en el entorno del Imperio romano desde el inicio del Imperio, en el siglo I d. C.; pero fue hasta el siglo IV de nuestra era que Teodosio I estableció al cristianismo como religión oficial del imperio, con lo cual esta religión pasó a ser parte de la formalización[17] de su educación. El cristianismo, que es una religión "de libro", tuvo que pensar en la educación formal de los creyentes y los integrantes de las instituciones eclesiásticas. Los cristianos adoptaron las escuelas griega y latina porque creían que para ser cristiano se necesitaba primero formarse como ser humano. En la enseñanza elemental y media se introdujo el culto cristiano y, aunque disminuyó el tiempo dedicado a la cultura clásica, mantuvieron la enseñanza del resto del currículum. En cuanto al tercer nivel de enseñanza, a partir del siglo II de la era cristiana, empezaron a surgir las escuelas de teología cristiana, las cuales se dedicaban a la investigación más profunda de la "verdad revelada". Fue a partir de ese momento que la filosofía clásica y la teología se conjugaron y, en cierto sentido, crecieron conjuntamente en un nuevo desarrollo de saberes. La escuela tenía en su plan de estudios a las artes liberales, literarias y matemáticas, pero entonces la exégesis y la teología fueron las nuevas disciplinas, que intentaron acabar "con la erística del filósofo y la verborrea del orador" (Marrou, 1998, pp. 427-444).

Para este momento, la figura del teólogo se constituyó en el nuevo modelo de alta educación. Así, desde el siglo II surgieron paralelamente las escuelas monásticas dentro de las diferentes órdenes reli-

---

15 Marco Fabio Quintiliano (Calagurris, Naussica, hoy Calahorra España, *ca*. 30 - Roma ca.100 d. C.).

16 Tito Flavio Vespasiano gobernó entre los años 68 y 79 d.C., Tito Vespasiano Augusto entre el 79 y el 81, y Tito Flavio Domiciano entre el 81 y el 96.

17 Se habla de formalización, ya que desde el año 30 d. C., el cristianismo empezó su expansión a lo largo del vasto territorio del Imperio romano, proceso que propició paulatinamente un fenómeno de desarrollo y conformación de prácticas educativas que iniciaron con la evangelización y de creación de diversas escuelas para formar a los nuevos cristianos y a los maestros de estos.

giosas, las de catecúmenos y las de catequistas, estas últimas para formar a quienes enseñaran la catequesis, mismas que se fueron transformando en centros de formación y de investigación; instauradas en diversas ciudades, fueron tan famosas en su época que se convirtieron en polos de atracción para obtener una alta formación en teología. Entre las más importantes se encuentran las de Alejandría,[18] Cesarea (Palestina) y Antioquía (Turquía). Como puede verse, destaca que estas "*didaskaliones*" estuvieron ubicadas en el Medio Oriente.

La educación en la primera etapa del cristianismo

En este contexto, otro de los principales padres de la iglesia, Agustín de Hipona,[19] escribió en el año 389 un texto denominado *El maestro*, en el que se identifica su apego al pensamiento neoplatónico, ya que sostiene el innatismo del conocimiento, incorporándolo con los principios teológicos del dogma cristiano. Para él, Cristo es el único "Maestro" que nos permite alcanzar el conocimiento intelectual verdadero, la sabiduría o primeros principios, que se encuentran en el interior de cada hombre; mientras que el "maestro" externo humano "solo puede enseñarle al educando cómo ejercitar el acto que distingue al hombre del resto de los mortales: pensar" (Camusso, 2019, p. 29); ya que el alumno no es consciente de que la verdad de Cristo mora en su interior. Lasa (citado en Camusso), afirma que el maestro humano "sólo puede suministrar noticias u objetos de ciencias, o advertir o invitar al alumno a volverse hacia las realidades que hacen posible sus juicios sobre la realidad sensible; esto es, volverse hacia las reglas eternas […] puede apoyar al discípulo a adquirir el hábito de la ciencia a partir de la repetición de las siguientes operaciones: *definir*, *distinguir*, *relacionar*, *buscar causas*, *sistematizar*, *criticar* y *sintetizar*" (p. 33), establecer relaciones, etcétera. Por supuesto, todas ellas son habilidades que el maestro debe poseer para poder enseñarlas. Como se puede observar, el maestro de Hipona logró explicitar la vinculación entre pensamiento y lenguaje; con su explicación de filosofía del lenguaje y su conocimiento de morfología y de sintaxis del latín, explicita el papel de las clases de palabras, desarrollando primero en el maestro (externo) y después como una labor de enseñanza de este al discípulo, el desarrollo de una consciencia lingüística, imprescindible para el proceso de enseñar y aprender.

La educación en la Edad Media

En el año 476 de nuestra era, ocurrió la caída del Imperio romano de Occidente, cuando Odoacro, líder de una tribu de origen germánico, depuso al último emperador de Roma: Rómulo Augusto; acontecimiento simbólico con el que los historiadores señalan convencionalmente el inicio de la Edad Media.[20] La primera etapa de este largo periodo ha sido llamada "edad obscura" por la descom-

---

[18] La escuela de Alejandría (*Didaskalion*) se creó en el año 180, aunque se dice que fue fundada por el propio evangelista San Marcos. Su primer director fue Panteno, seguido por Clemente de Alejandría y Orígenes, entre muchos otros padres de la Iglesia.

[19] Agustín de Hipona nació el año 354 en Tagaste. De padre pagano y madre cristiana se trasladó a Cartago donde estudió gramática, filosofía y retórica. En 383 se trasladó a Roma, donde fue nombrado *magister rhetoricae* en Milán, lugar en el que se convirtió al cristianismo en 386. Al año siguiente regresó a África y, en el 391, fue designado obispo en la ciudad de Hipona, donde escribió múltiples aportaciones teologales, por las que fue considerado uno de los principales Padres de la Iglesia. Murió en Hipona en el año 430.

[20] Desde el inicio del siglo V ocurrieron una serie de invasiones en distintos puntos geográficos del Imperio romano, por parte de distintos grupos: ostrogodos, vándalos, visigodos, hunos, etcétera. Dada la división del imperio en Oriente y Occidente, los romanos dependían de los integrantes de las tribus bárbaras para defender sus fronteras, a quienes por

posición social que tuvo el mundo romano, antes organizado con base en leyes e instituciones. Por supuesto entre las instituciones afectadas –de facto desaparecidas– se encontró el sistema de educación público que había existido desde el siglo I hasta ese momento.

Un siglo después, la Iglesia católica, única institución superviviente de las existentes en el imperio, empezó a desarrollar una fuerte labor de evangelización entre las tribus invasoras "bárbaras", convirtiéndolas al cristianismo; en el proceso se fueron creando instituciones educativas tomando como modelo el sistema de escuelas municipales del desaparecido imperio, basándose en la organización de las diócesis eclesiásticas cristianas. Las escuelas elementales se instauraron en las parroquias de pequeñas comunidades cristianas, de ahí que se les denominara escuelas parroquiales; simultáneamente se establecieron escuelas monásticas en las instalaciones de las diversas órdenes religiosas. Sin embargo, al resultar insuficientes estas opciones de educación "formal", aún para la propia Iglesia, se empezaron a restaurar los niveles de educación media y superior enfocadas específicamente a las personas que iban a dedicarse al estado clerical. Como resultado de ello se crearon las escuelas catedralicias o episcopales, ya que se ubicaron en la iglesia catedral, donde radicaba el obispo de la diócesis, las cuales en muchos casos poseían bibliotecas de cierta importancia. En estas se daba la formación en artes liberales, con las características propias del antiguo gimnasio clásico, como base de la formación eclesiástica que consistía en teología, apologética, exégesis, sagradas escrituras y derecho canónico.

En estas escuelas, se mantuvo una actitud de admiración hacia la cultura antigua, la autoridad de los clásicos y se enseñaba la ciencia y la filosofía que se conocían; sin embargo, no se enseñaba a investigar. El maestro, especialmente el de las siete artes liberales, fue llamado escolástico; Larroyo (basado en Geyer) define a la escolástica como el: "movimiento intelectual oriundo de la Edad Media, preocupado por demostrar y enseñar las concordancias de la razón con la fe por medio del método deductivo silogístico, conducente a eliminar las posibles contradicciones de las verdades transmitidas en materia de dogma por los filósofos y teólogos oficiales de la Iglesia" (Larroyo, 1973, p. 260).

De acuerdo con Villa (2017), el escolástico formaba parte de los miembros de la Iglesia, por lo que debía ofrecer su enseñanza sin cobrar debido al decreto emanado del Concilio de Letrán, realizado en el año 1179:

> En cada catedral deberá existir un beneficio suficiente que se asignará a un maestro, el cual se encargará de la enseñanza gratuita de esta [sic] iglesia y de los escolares pobres; de esta manera el maestro verá cómo se solucionan las necesidades de la vida y los discípulos verán abrirse ante ellos el camino de la sabiduría. En las otras iglesias y monasterios se destinará nuevamente a este cometido lo que en tiempos pasados hubiera podido dedicarse al mismo. No se exigirá nada por la obtención del permiso para enseñar; ni se podrá cobrar cuota alguna, bajo pretexto de una costumbre existente, a aquellos que enseñan; no se podrá negar para enseñar a quien lo solicite, si es reconocido capaz de este requisito (Villa, 2017, pp. 68-69).

La escolástica, como estrategia didáctica, consistía en varios pasos para la formación de los discípulos: *lectio*, lectura de los fragmentos escogidos que hacía el maestro; *collatio*, conversación entre

---

sus servicios les entregaron tierras fronterizas y les otorgaron títulos como el de cónsul a los líderes, ello generó en estos grupos la idea de que podían gobernarse autónomamente. Al paso del tiempo, en el año 428, los vándalos se habían apropiado del norte de África, en el 355 habían tomado Sicilia, Cerdeña y Córcega, así como vastas regiones de la península itálica, por lo que la caída de la capital del imperio era un hecho inminente.

maestro y alumnos para aclarar un texto obscuro o un razonamiento; *glosa*, *comentario* escrito breve sobre el texto leído; *dictamen*, ejercicio de composición en prosa o en verso; *diálogo*, formulario de preguntas y respuestas elaborado por el maestro para que los alumnos aprendieran de memoria; *discusión dialéctica*, empleo de la lógica aristotélica para razonar con proposiciones probables; *cuestiones disputadas*, escrito en el que se aclara el sentido de un texto, mediante la ponderación de argumentos en contra y a favor de los autores clásicos que hayan tratado sobre el tema; y cuestiones *quodlibetales*,[21] exposición de un tema por uno de los escolásticos para propiciar una disputa intelectual (Larroyo, 1973, pp. 264-265).

La escolástica fue el sistema vigente a lo largo de la Edad Media (y aún después), su relevancia fue tal que poco tiempo después "salió" de las escuelas y colegios eclesiásticos para incorporarse en las nacientes escuelas de educación superior, autodenominadas *studium generale*. Estas surgieron de manera "autónoma" y no formal al organizarse a partir del interés o necesidades de conocimiento de ciertos sectores de la población medieval, no enfocados en formarse para la carrera eclesiástica, sino en nacientes campos de intervención "profesional" (como el derecho o la medicina); por ello, enseñaban un estudio general o saber universal. Fue hasta el siglo XIV que la denominación *studium generale* se cambió por *universitas*.

Las universidades medievales

Las primeras universidades medievales europeas surgieron de maneras diversas; una de las primeras, vista como protouniversidad, fue Salerno de la que se tiene noticia de su origen desde el siglo VIII, enfocada a los estudios de medicina; otras, con reconocimiento de los estudios de un área del saber específico en las escuelas locales, como es el caso de Bolonia en el 1179, reconocida en el estudio del derecho; la de París derivó de la escuela catedralicia existente en 1201, reconocida por sus estudios en teología. Con el tiempo, la mayoría de las universidades estuvo compuesta por cuatro facultades: Artes, Teología, Medicina y Derecho. Los estudios de la primera facultad se consideraron necesarios para el ingreso a cualquiera de las otras tres facultades.

De acuerdo con Villa Prieto, "en torno a los centros docentes se desarrolló gradualmente una auténtica ciudad universitaria; a su alrededor se construyeron residencias para profesores y alumnos, hospitales, capillas, mesones, librerías, tiendas [...] París y Bolonia cuentan con corporaciones donde alojar a los estudiantes desde el siglo XII" (Villa, 2017. pp. 75-76).

El crecimiento interno de cada universidad al igual que el número de instituciones y los territorios en que se instalaron, llevó a regular de diversas maneras estos centros de enseñanza y estudio. Tal fue el caso de las universidades españolas que motivó a Alfonso X el Sabio, quien gobernó entre 1252 y 1284 el reino de Castilla y León y estableció un código que exponía lo siguiente:

> [...] la oferta académica de los *studia* ha de destacar por su calidad, lo que significa que los maestros deben ser doctos y expertos en la materia que enseñen [...]. Debe haber, al menos, un maestro por cada ciencia impartida, pero si ello no es posible debe procurarse especialistas en Gramática, Lógica, Retórica, Leyes y Decretos (Alfonso X. Partida II, título XXXI, ley 3, en Villa, 2017, p. 75).

[21] Ejercicios de tema libre que proponía el maestro, de manera espontánea, para debatir y poner en ejercicio las habilidades en proceso de formación.

Los estudiantes de las universidades que tenían ansia de saber, pues era su interés personal el que los llevaba a la educación superior, buscaban al docente que tenía como objetivo satisfacer dicha necesidad de conocimiento del estudiante. Debido a que los docentes eran figuras públicas, debían tener una vida ejemplar, lo que incluía, al pertenecer muchos de ellos al clero regular y secular, "se les exigía el celibato y la castidad" (Romero y Pupiales, 2013, p. 235).

Cabe señalar que quien estudiaba en las facultades mencionadas obtenía además del grado de maestro en la disciplina, la *licentia docendi*, es decir el permiso para enseñar; y si la universidad de la que se egresaba tenía cédula real o bula papal, dicha licencia se extendía a enseñar en otras facultades y universidades, por lo que la licencia se convertía en *facultas ubique docendi*. De ahí surge el proceso de formación docente que ha caracterizado desde sus orígenes a las universidades.

Los docentes universitarios tenían, por lo regular, dos niveles escalafonarios, los de cátedra de prima y los bachilleres, que funcionaban como ayudantes de los primeros. Los franciscanos y los dominicos fueron los docentes más reconocidos en la enseñanza de teología en la Universidad de París. Se hacían concursos de oposición para conseguir las cátedras. Igualmente, tuvo peso demostrar pureza de sangre, a partir de constancia escrita y otros aspectos relativos a cargos anteriores (Romero y Pupiales, 2013, p. 236). Hay que señalar que igualmente se solicitaba el provenir de una familia de "cristianos viejos".

De acuerdo con estos autores, la formación docente se hacía desde la facultad de Artes a través de las siguientes etapas:

1. A los catorce años iniciaba estudios en una facultad de Artes, pues era un requisito obligatorio para poder integrarse en los otros estudios.
2. Luego debía superar seis cursos anuales y demostrar sapiencia ante los jurados, en el segundo curso debía defender el "*determinatio*", entonces se concluía el bachillerato.
3. Pasado ese momento, el bachiller podía iniciar actividades docentes (como adjunto) bajo la vigilancia del maestro regente o titular de la cátedra.
4. Al terminar el sexto curso, recibía el grado de magister o doctor en Artes, con la consiguiente *licencia docendi* (permiso para impartir clases).
5. Los maestros de teología, tuvieron mayor relevancia: al recibir el título de maestro en teología recibía también cátedra, libro, anillo de oro, toga y birrete. Era imposible obtener el título de maestro en teología, antes de tener los treinta y cinco años (Romero y Pupiales, 2013, p. 237).

Como puede observarse, no se requería contar con un grado superior al de bachillerato para iniciar las labores docentes, que se realizaban en la propia facultad de Artes. Pero dado que este grado de bachiller era requisito para estudiar en las otras facultades, la licencia de enseñanza se iba haciendo extensiva a la disciplina que se estudiaba en la facultad mayor.

La profesión de "docente universitario" abrió un nicho laboral importante y una marca de distinción social como intelectuales, pero su ingreso era bastante complicado, ya que llegar a este mundo del saber requería sacrificios para algunos, aunque podía ingresar una persona de cualquier clase social a la institución, los de pocos recursos tenían que hacer trabajos como copiar libros (labor siempre supervisada), vendían o alquilaban sus apuntes de clase, fungían como tutores de sus compañeros menos aventajados (Romero y Pupiales, 2013, p. 237).[22]

[22] En el capítulo 4 de esta misma obra se retoman diversos aspectos sobre las universidades y la docencia.

La educación en Mesoamérica

Finalmente, dando un salto geográfico y cronológico se ha querido integrar en este capítulo una breve mención a la importancia que en el mundo mesoamericano tuvieron la educación y la figura del maestro, considerando que el desarrollo de las dos culturas a las que nos referiremos en cuanto a su modelo y proceso educativo ocurrieron de manera contemporánea al periodo de la escolástica y el surgimiento de las universidades.

A la zona denominada Mesoamérica llegaron los primeros grupos nómadas hace aproximadamente 11,000 años. Como se dijo previamente, en esta región se desarrolló una civilización originaria, la olmeca, cuyos primeros asentamientos datan del año 1200 antes de la era cristiana. A esta civilización "madre" le siguieron culturalmente otras: la zapoteca, la teotihuacana, maya y mixteca; a las que se suma la tolteca,[23] cuya influencia en el periodo posclásico es relevante; y, por último, hay que hacer mención de la cultura nahua; todas estas conservaron las bases civilizatorias de la primera que sentó los cimientos culturales esenciales, a partir de los cuales se fueron dando variaciones en el largo periodo que va del año citado hasta la caída de los aztecas-mexicas en el año 1521 a manos de los españoles y los grupos originarios aliados a estos.

De las culturas maya y mexica contemporáneas a la llegada de los conquistadores, conocemos sus prácticas educativas gracias a los escritos de los propios españoles, en especial los de dos misioneros que permanecieron en la Nueva España investigando y recopilando los testimonios directos de los pobladores originales, Fray Diego de Durán y Fray Bernardino de Sahagún.[24] A continuación, se describirán, de manera general, las prácticas educativas de estas dos civilizaciones.

Destaca que en las civilizaciones mesoamericanas la educación era tradicionalista, disciplinaria y moralizante, regida por la cosmovisión en la que cada ser humano jugaba un papel específico para sostener la creación llevada a cabo por sus dioses, a los que había que venerar, rendir culto y sacrificios. De ahí que los procesos de educación no formal y formal (estos últimos realizados en diversas instituciones escolares), eran responsabilidad del conjunto de los integrantes de la sociedad, quienes debían asumir una actividad formadora continua. Puede entonces hablarse de una sociedad educadora en la que todos y cada uno de los sujetos sociales tenían la obligación de asumir un papel activo en la educación de infantes y adolescentes.

La educación inicial de niños y niñas se llevaba a cabo en la familia, la que se encargaba de enseñarles de manera práctica los hábitos y las tareas sociales a desarrollar por sexo; además, por tradición oral se transmitían la cosmovisión y religión, más la historia e identidad sociocultural, con la intención de que los jóvenes se incorporaran a su mundo, lo comprendieran y supieran cómo actuar en él, basados en "dos principios fundamentales; el autocontrol y el conocimiento de sí mismo y de quién debe llegar a ser" (León-Portilla, 2006, p. 223). Las características de esta educación, a lo largo de este periodo, consistían en "…las privaciones, la dureza, los castigos, el trabajo, la sobriedad, todo esto salpicado de discursos y pláticas con temas morales…" (Moreno, 1966, p. 36). Esta educación doméstica, de carácter no formal, abarcaba desde el nacimiento hasta aproximadamente los 13 años

---

23 De acuerdo con las crónicas, Tollan fue una ciudad casi mítica en la que vivió y reinó Ce Acatl Topiltzin Quetzalcóatl, quien según la leyenda había creado "todos los conocimientos y los oficios, y se los enseñó directamente a sus discípulos. Así los toltecas, eran sabios, creadores y oradores; artistas de la pluma, inventores del trabajo en cantera, en la elaboración de códices, la arquitectura, la astrología y cuidadosos de las cosas divinas" (véase: Vásquez, 2019, pp. 24-25).

24 Fray Diego Durán (1537-1588), fue un historiador y predicador dominico de origen español, autor de la *Historia de las Indias de Nueva España e Islas de Tierra firme* (o *Códice Durán*). Fray Bernardino de Sahagún (1499- 1590) fue un misionero franciscano cuya obra principal fue la *Historia general de las cosas de Nueva España*.

y sentaba las bases que permitían a las y los adolescentes ingresar al sistema escolar, el cual daba continuidad a la tarea educativa de la familia. El vocablo "tlacahuapahualiztli" se empleaba para referirse al "arte de criar y educar a los hombres".[25] Igualmente se usaba el término "ixtlamachiliztli", que se puede traducir como "sabiduría que se transmite a los rostros ajenos", que se enfoca al papel del maestro, el que instruye (Moreno, 1965, p. 16 y León-Portilla, 2006, p. 221). Ya que el ideal educativo se centraba en dotar al educando de un "rostro y un corazón", es decir, llevar a cabo la humanización del ser humano, el cual describe León-Portilla (2006, p. 229) como:

> El hombre maduro:
> un corazón firme como la piedra,
> un rostro sabio, dueño de una cara, un corazón,
> hábil y comprensivo.

Para lograrlo, la asistencia a las escuelas era obligatoria para todas y todos los jóvenes. Se ha generalizado la idea de que la asistencia a las distintas instituciones escolares estaba definida por la clase social a la que se pertenecía, aunque de acuerdo con diversas fuentes, al momento del nacimiento del joven, los padres lo "prometían" a una de las escuelas, el *telpochcalli* o el *calmécac*, independientemente de su condición de *macehual* (pueblo) o *pipiltin* (noble): El primero estaba enfocado a la formación de quienes se iban a dedicar al ejercicio de las armas; el segundo era una escuela de nivel superior, enfocada a la formación intelectual y religiosa para el sacerdocio.

En el *calmécac*, la formación consistía en dominar el arte de hablar –la retórica–, el conocimiento de los cantos –o cantares divinos– y la comprensión de las pinturas de los códices, la astronomía, los calendarios y la cuenta de los días, la interpretación de los sueños, así como la historia en los anales. Los jóvenes buscaban puntas de maguey para hacer autosacrificios, hacían servicio a los dioses en el templo y oraban. Después de media noche hacían trabajo de vigilancia y organizaban el trabajo comunal que realizarían los *macehuales* durante el día bajo su supervisión.

En el *telpochcalli* los jóvenes preparaban los instrumentos de guerra, y su enseñanza consistía en el uso de las armas (uso del escudo, la macana, la tiradora y el arco, así como preparar y cargar los implementos de la guerra); la caza, que consistía en el uso de la cerbatana, arrojar el dardo, la piedra y la flecha; pescar con red y cordeles, y cómo hacer cautivos en la guerra.

En cada escuela había tres grados de preparación, cada uno de los cuales tenía una duración aproximada de cinco años. En el primer grado del *calmécac* el joven era *tlamacazton* (algo similar a un acólito); luego *tlamacazque* (diácono) y, finalmente, *tlenamámac* (es decir, sacerdote). De entre estos últimos se elegía a los sumos sacerdotes.

En el *telpochcalli* los grados eran *tiachcauh* (maestro de mancebos); *telpochtlato* (que dirigía a los mancebos); y *tlacatécatl* (regidor del pueblo).

A estas instituciones educativas hay que sumar el *cuicacalco*, o "lugar de la casa del canto" (también llamado *cuicacalli*). En este, tanto mancebos como doncellas recibían educación estética enfocada en la danza y el canto ritual. Era una escuela vespertina que iba más allá de "la habilitación de los jóvenes para participar en las fiestas religiosas [...], sobre todo para reunir a los jóvenes *macehuales*

[25] En sentido genérico, al decir "hombres" se refiere a los seres humanos, hombres y mujeres, dado que el mundo mesoamericano se basaba en la dualidad hombre-mujer, y se tenía una clara definición de que la tarea educativa abarcaba a unos y otras de manera claramente diferenciada.

con las muchachas de la misma condición, en la danza nocturna, y a los nobles con los plebeyos, en el trabajo comunal, cada uno en su función [...]. Es un caso sorprendente de aprendizaje escolar de la división social" (Escalante, 2010, p. 28).

Quien se encargaba de realizar la tarea formativa era el maestro, el sabio o "*tlamatini*", palabra que significa "el que sabe cosas", su misión era doble: educar e instruir al joven en las instituciones de educación superior ya mencionadas, especialmente en el *calmécac*.

A decir de León-Portilla, los sabios o *tlamatinime* solían ser especialistas: existía el "sabio en las cosas de Dios"; el sabio "en la palabra" (oratoria); el artista (en sentido amplio); el "conocedor de los cielos"; el "conocedor del más allá"; y el conocedor experimental de las cosas" (2006, pp. 391-92).

Entre las tareas educativas que desarrollaban los maestros era fundamental la enseñanza cuidadosa de un "buen" lenguaje para hablar y expresarse (la retórica). Para ello se recurría a dos géneros de escritura: los *cuícatl* y los *tlahtolli*. Los *cuícatl* traducido como canto, himno o poema, que permitía la formación en los cantares divinos: la flor y el canto, inscritos en los códices, que a la vez posibilitaban el conocimiento de las doctrinas religiosas y filosóficas, las leyes, etcétera. El otro recurso se encontraba en los *tlahtolli*, término que quiere decir palabra, discurso y relación, que abarca la narrativa mitológica, las leyendas, anales, crónicas, historias, relatos y exhortos; estos últimos incluían los *huehuetlatolli*, que son muestras "de la 'antigua palabra', consistentes en discursos en los que se comunicaba lo más elevado de la antigua sabiduría, las normas morales y cuanto había de guiar a los hombres en su marcha sobre la tierra" (León-Portilla, 1996, p. 289).

Cabe señalar que los *huehuetlatolli*, se estudiaban en la escuela, pero la trascendían, ya que habría este tipo de exhortos del gobernante al súbdito, de la madre o padre a la hija o hijo, de la partera y el sacerdote al/la recién nacido/a. Fray Bernardino de Sahagún prestó especial atención en su recuperación, por su riqueza moral, el valor social y educativo que contenían, así como por la persistencia que tuvieron a lo largo de las distintas culturas y tiempo.

A modo de cierre de este apartado, puede decirse que el conocimiento de los sistemas educativos que rigieron entre los pueblos prehispánicos, resultado de la recopilación de los misioneros que llegaron con los conquistadores, especialmente en las civilizaciones maya y mexica, nos permiten discernir que existió una sociedad educadora, rica en procesos de educación no formal y formal, enfocada en educar integralmente, empezando con una fuerte base de educación familiar que continuaba con una educación escolarizada e incorporaba a las y los jóvenes en prácticas educativas tradicionales y efectivas, asociadas con una cultura "letrada", al igual con la enseñanza de oficios y lo que conocemos como profesiones.

Reflexiones finales

Como se ha tratado de mostrar, la docencia es una actividad que se remonta al inicio de la humanidad y ha sido vital para la construcción de la humanidad misma.

¿De dónde vienen nuestras prácticas docentes? ¿Dónde se originaron nuestras tradiciones? Como actividad social de larga data la docencia está marcada por las huellas de su propia historia, ya que siempre ha sido una actividad contextualizada y situada. Se desempeña en un contexto social, histórico e institucional determinados que la definen.

Las sociedades humanas, aunque cambian con el tiempo, conservan procesos, prácticas, principios y valores que se originaron en el pasado más remoto, aquel que, de facto, desconocemos en su génesis, que solo imaginamos y recreamos a partir de nuestras necesidades y problemas presentes.

Además, la institución educativa, cada una de ellas, aunque comparte elementos comunes con otras, perfila el modelo docente ideal deseable para su operación, y desde este establece los criterios de inserción, desempeño y permanencia de los sujetos docentes específicos.

En la identidad profesional hay, al menos, una triple dimensión en juego: la dimensión social, la dimensión institucional que enmarca el ordenamiento académico-curricular, y la dimensión personal. La docencia supone una identidad profesional. En nuestro contexto, en el nivel superior existe una doble naturaleza profesional para quien ejerce la docencia, ya que implica por un lado el conocimiento y ejercicio de la disciplina-profesión en sí misma y, por otro, la docencia de la profesión. La identidad es un proceso de construcción a través del cual el individuo en formación se identifica en relación con los otros, con quienes comparte el espacio universitario. Esto se logra a través de la asunción de gestos, ideales, perspectivas, metas y valores propios de la profesión que se van adquiriendo durante el proceso de formación, en sus relaciones con las y los profesores y con sus iguales. Así se construye el *ethos* profesional, es decir la identidad docente, basada en modelos docentes que el propio profesorado novel tiende a replicar mientras desarrolla un estilo propio, que no suele ser disruptivo de los que ha visto en su propio proceso de formación.

De esta manera, el marco de referencia de ser docente implica siempre a la institución educativa en su marco social, su filosofía educativa, su normatividad, sus valores, *su historia y su tradición*; a la profesión misma y su ejercicio; y a la perspectiva personal del deber ser que asume el profesorado de manera individual. De ahí la relevancia de que el docente conozca y se identifique con la institución en la que desempeña su tarea y con lo que esta espera de él.

Bibliografía

Bowen, J. (1976). *Historia de la educación occidental. El mundo antiguo. 2000 a.C.-1054 d.C. Oriente próximo y Mediterráneo*. Tomo I. (J. Estruch. Trad.) Barcelona, Herder. (Publicado originalmente en 1972).

Camusso, P. A. (2019). El maestro exterior y el maestro interior en *Del Maestro. SCIENTIAMERICANA, Revista Multidisciplinaria*, 6(1), 29-36. https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/scientiamericana/article/view/276/269

Colombani, M. C. (2020). La educación como *Kairós*, en Trabajos y Días. *Heródoto, Unifesp, Guarulhos, 5*(2), 31-47. https://periodicos.unifesp.br/index.php/herodoto/article/view/12832/8932

Debesse, M., & Mialaret G. (coord.) (1973). *Historia de la pedagogía I*. Barcelona, Oikos Tau.

Fuller Torrey, E. (2021). *La evolución del cerebro y la idea de Dios. Los orígenes de la religión*. (G. Cuevas, Trad.) México: FCE.

Escalante Gonzalbo, P. *et al*. (2010). *Historia mínima de la educación en México*: El Colegio de México.

Larroyo, F. (1973). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa. (Publicado originalmente en 1944).

Larroyo, F. (1947). *Historia comparada de la educación en México I. Épocas prehispánica y colonial*. México: Porrúa.

León-Portilla, M. (1996). *El destino de la palabra. De la oralidad y los códices Mesoamericanos a la escritura alfabética*. México: FCE/ El Colegio Nacional.

León-Portilla, M. (2006). *La filosofía náhuatl. Estudiada en sus fuentes*. México: UNAM.

León-Portilla, M. (2013). ¿Qué es una civilización originaria? *Revista Arqueología Mexicana, 14*(79), Edición especial # 53, diciembre 2013, 8-17.

Luzuriaga, L. (1978). *Historia de la educación y la Pedagogía*. (10 ed.) Buenos Aires: Losada.

Manacorda, M. A. (1992). *Historia de la educación 1. De la antigüedad al 1500*. México: Siglo XXI editores.

Manenti, H. A. (2013). Las escuelas de escribas sumerias: monopolio de saberes y educación tradicional. *En XIV Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza* (pp. 1-25). https://cdsa.aacademica.org/000-010/8.pdf

Marrou, H. I. (1998). *Historia de la educación en la antigüedad*. (2ª. ed. Y. Barja de Quiroga, Trad.). México: FCE. (Publicado originalmente en 1948).

Moreno y de los Arcos, E. (1965). La educación del adolescente nahua (I). *Pedagogía*, 1(1), 13-16.

Moreno y de los Arcos, E. (1966). La educación del adolescente nahua (II). *Pedagogía*, 1(2), 35-42.

Romero, R., & Pupiales, B. (2013). La educación en el otoño de la edad media. Nacimiento de la universidad en el contexto de la sociedad medieval. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, XIV*(2), 231-246. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5016731

Santoni Rugiu, A. (1996). *Historia social de la educación: de la educación antigua a la educación moderna Tomo I*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

Vásquez, S. (2019). Notas sobre la educación institucionalizada en el Tetzcoco prehispánico. En M. Chávez, et al. *Perspectivas históricas de la educación e instituciones formativas en México* (pp. 21-48). UNAM, ENES Morelia.

Villa Prieto, J. (2017). La enseñanza en la universidad medieval. Centros, métodos, lecturas. *Tiempo y sociedad*, 26, 59-131. https://tiemposociedad.files.wordpress.com/2017/01/universidad-medieval-2.pdf

Capítulo 3

Lenguajes comunes e integración de identidades para la construcción de una cultura docente

Mariana Sánchez Saldaña, Hilda Patricia Gutiérrez Chávez,
Marco Antonio Contreras Ruiz

A diferencia de lo que sucede en la educación básica, en la que el personal docente tiene una formación profesional específica para la docencia, en la educación superior las y los docentes provienen de diferentes ámbitos de la formación profesional y disciplinar, pero no necesariamente tienen de inicio una formación especializada en pedagogía, educación o didáctica que los habilite formalmente para el ejercicio de la docencia.

Su conocimiento sobre educación parte de la propia experiencia como estudiantes, y de la buena o mala relación con sus docentes, a lo largo de su paso por el sistema educativo. Esta experiencia alimenta sus interpretaciones sobre la educación, el aprendizaje, la enseñanza, la calidad de la educación o la evaluación educativa, así como sobre los roles de docente y de estudiante en los procesos educativos.

Las concepciones sobre la docencia, así como los lenguajes, términos y significados asociados a ella, suelen ser heterogéneos entre los integrantes de las plantas académicas, y no siempre basados en marcos teóricos comunes, sino en un conocimiento empírico, no sistemático, que se integra en paradigmas.

Un paradigma alude a una manera determinada de ver la realidad, una forma de actuar o una visión parcial de la realidad, según un particular punto de vista, mediante el cual se asume que se está percibiendo la totalidad. De acuerdo con Ortiz (2015), Kuhn define al paradigma como un marco conceptual y metodológico en el cual son planteados y resueltos los problemas de las investigaciones y la manera como el investigador se relaciona con los objetos de estudio. Esto es aplicable también a la función docente, ya que cada persona dedicada a la docencia parte de su propio marco conceptual personal para abordar su tarea educativa.

El paradigma condiciona la lectura de los datos y hechos, da dirección y sentido a las emociones, sentimientos, pensamientos y vivencias, precisa las interpretaciones sobre los acontecimientos y las valoraciones acerca de los fenómenos, eventos y situaciones de la realidad. También es la base para la toma de decisiones en la práctica docente, y para la identificación de las necesidades de

formación, actualización y desarrollo de cada docente en particular y de las plantas académicas de las instituciones.

De *doxa* a *episteme*

Todo docente, en algún momento de su historia, ha tenido una aproximación al conocimiento cotidiano, denominado doxa. Platón considera que la *doxa* es el tipo de conocimiento inseguro e incierto que corresponde al mundo visible, a diferencia del conocimiento científico (*episteme*) y del conocimiento racional del mundo de las ideas en general (*noesis*). Por ello, distingue claramente entre la auténtica *gnosis* o *episteme* que se remite al mundo de las ideas y la *doxa* que solo alcanza al mundo del devenir. El conocimiento cotidiano de los y las docentes sobre la educación, es decir la *doxa*, involucra términos asociados con la práctica pedagógica, que están presentes en sus narrativas, pero que no necesariamente comparten significados, fundamentos o sentidos, ni tampoco dan soporte a su acción educativa.

Para construir conocimiento *episteme* necesitamos aplicar un razonamiento mucho más profundo, que rompa con los estereotipos, con los preconceptos, con lo evidente. Esa es la función de lo que Zemelman (2021) ha llamado el pensar epistémico, esto es, el plantearse problemas a partir de lo que se observa, pero sin quedarse reducido a lo que se observa, sino ir a lo profundo de la realidad y centrarse en plantear preguntas, y así reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir fundar un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad.

Sin embargo, desde la función docente no es frecuente encontrar un cuestionamiento epistémico profundo sobre nuestra relación estrecha con el conocimiento:

- ¿Cómo aprendí lo que enseño?
- ¿Sobre qué paradigmas epistemológicos baso mi práctica docente?
- ¿Cómo desaprender lo que me obstaculiza para generar un nuevo conocimiento?

En muchos de nuestros ambientes académicos universitarios, "la desorientación epistemológica sigue siendo uno de los rasgos más sobresalientes; y, en otros, se cabalga con feliz ingenuidad, se trabaja dentro de moldes teóricos y metodológicos, dentro de coordenadas teórico-prácticas que dan frutos en apariencia, sólidos únicamente porque no son cuestionados en su basamento epistémico" (Martínez, 2012).

Uno de los papeles fundamentales de los programas de formación docente en las instituciones de educación superior (IES) es transformar esas interpretaciones, lenguajes y paradigmas que, quienes se integran a las plantas académicas, tienen sobre la docencia y sobre la educación en general, es decir, transformar ese conocimiento popular, o *doxa*, en *episteme*, que contribuya a fundamentar las decisiones sobre las acciones educativas, formar una identidad como profesionales de la docencia y construir una cultura docente que fortalezca la misión de las IES y el desarrollo de sus estudiantes.

La construcción de la identidad docente

Debido a la enorme variedad de disciplinas y profesiones en las que han sido formados los integrantes de las plantas académicas en la educación superior, no existe una identidad docente única, sino que se va construyendo mediante diversos procesos de interacción y formación, ya sean formales e intencionales o circunstanciales e informales.

La conformación de la identidad docente en cualquier nivel educativo o modalidad de la educación se antoja como un constructo dinámico que sintetiza el proceso de interacción simbólica y los significados que las personas atribuyen a los objetos, sean de naturaleza física, social o abstracta (Blumer, 1986). Aunque es cambiante en el tiempo y dependiente del contexto en el que se sitúa (Sáez et al., 2015), contradictoriamente, la identidad docente también reúne elementos que le permiten cierta estabilidad (Dubar, 1993), para que pueda ser identificada y caracterizada; y son aquellos que, a su vez, son relativamente estables en el tiempo y en el contexto en el que las personas docentes realizan su actividad educativa, pues brindan estabilidad a las creencias centrales que son fuente de identidad.

El pensamiento docente es la principal fuente de significados de los que emana la identidad. Perspectivas construccionistas como el interaccionismo simbólico (Blumer y Mugny, 1992) o las representaciones sociales (Moscovici, 1981) permiten comprender los procesos mediante los cuales las personas atribuyen significados a su función docente, desde su contexto biográfico-personal y cómo se integra al sociorelacional-institucional en el contexto educativo, hasta la conformación del constructo identitario docente (Saez, et al., 2015).

La perspectiva del interaccionismo simbólico invita a una comprensión constructivista social de los significados que dan forma al pensamiento docente, a partir de lo que las cosas les significan en un plano individual y también colectivo (Villaroel, 2007), por la capacidad de ser individuos agentes para comprometerse a la acción social en virtud de la cual, al interactuar, se disponen a interpretar, negociar, establecer y transformar los significados que tienen los objetos (Blumer, 1986). Bajo la óptica del interaccionismo simbólico, la atribución de los significados no es, entonces, una síntesis de los elementos psicológicos de las personas, sino el resultado simbólico del proceso de interacción social (Blumer y Mugny, 1992).

Si bien el interaccionismo simbólico permite comprender el comportamiento social a partir de los significados e interpretaciones que emanan del intercambio colectivo de los grupos humanos, de su interacción con los objetos, y del reconocimiento de su capacidad de agencia individual y conjunta (Blumer, 1986), la teoría de las representaciones sociales suma otros elementos al proceso de significación, como los mecanismos de objetivación y anclaje, para poder asir el mundo abstracto de los significados, hasta volverlo reconocible, familiar e interpretable, comunicable; es entonces, cuando lenguaje compartido por los individuos, en sus diferentes formas de expresión, oral, textual o visual, principalmente, es crucial para transmitir las representaciones sociales en su forma de creencias, actitudes, conceptualizaciones o imágenes (Moscovici, 1981).

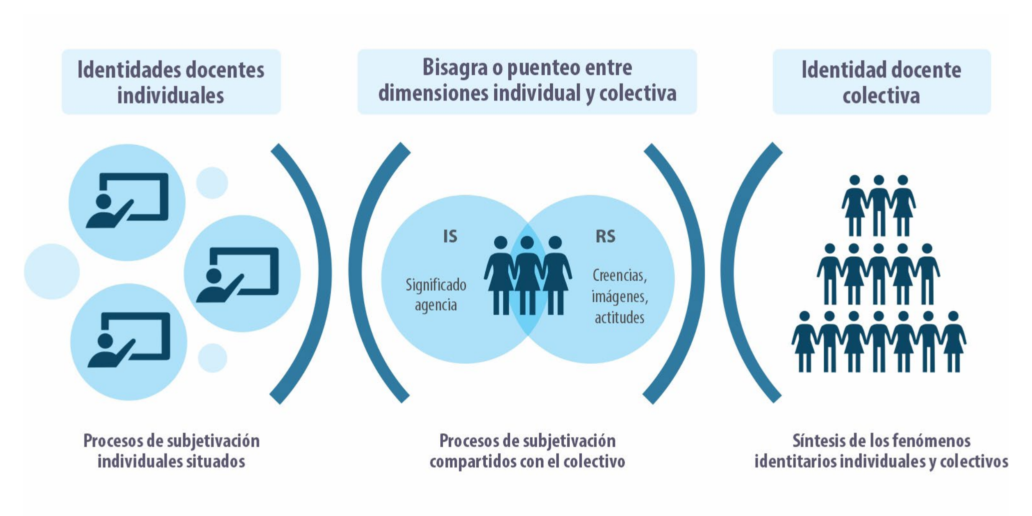
Como profesionales de diversos ámbitos del conocimiento, las personas docentes de educación superior llevan consigo una cultura profesional propia de su disciplina o campo de conocimiento, lo que Becher denomina "tribus" (Becher, 2001), y asumen la docencia por diversas razones, motivaciones, trayectorias profesionales e historias de vida. Cada persona interactúa con el colectivo docente e imprime sus creencias, actitudes y conceptualizaciones (representaciones sociales), con las que construye su marco interpretativo acerca de su papel como docente y las expectativas sobre sus estudiantes.

Las creencias quizás son las representaciones sociales más fácilmente identificables, pues se encuentran presentes en las narrativas docentes comunicadas a través del lenguaje oral o escrito, dan cuenta de quién se es según el autoconcepto docente (Morales, 2015), el rol que consideran que asumen en la labor educativa y los significados compartidos e integrados en sus creencias acerca del sentido de pertenencia a los diferentes colectivos en los que han interactuado a lo largo de su vida, según su biografía personal-académico-profesional (Castañeda, 2016), sin obviar las respectivas cargas valorales y significados compartidos acerca de los objetos sociales y abstractos en cada grupo social.

La construcción de la identidad individual y colectiva de los profesorados en la educación superior, se relaciona íntimamente con la atribución de significados que se negocia en la interacción de las personas docentes con los diversos elementos culturales, situacionales y personales en contexto educativo (Redondo, 2010).

Para explicar la conformación identitaria en su fase individual o en la colectiva, ya que son procesos interconectados, resulta útil servirse de la analogía de la bisagra, la cual ilustra los momentos en los que ocurren los procesos de subjetivación que llevan a cabo las personas docentes en su interacción con los elementos en la educación (López y Rodríguez, 2014), individualmente y como parte del colectivo. Si imaginamos una bisagra, en la primera hoja se encuentran las identidades individuales docentes llevando a cabo procesos de subjetivación propios respecto a su actividad educativa, enseguida, en el centro de la bisagra comparten la interacción simbólica y la negociación de significados con procesos de subjetivación comunes para quienes integran el colectivo docente y que, a la postre, en la siguiente hoja de la bisagra, emergerá la síntesis de los procesos de subjetivación individuales que dan forma al constructo de la identidad docente colectiva **(figura 1).**

Figura 1. Interconexión de las dimensiones individual y colectiva del fenómeno identitario



Fuente: Gutiérrez, 2022, con base en Blumer, 1986; Moscovici, 1981; López y Rodríguez, 2014.

De manera cíclica y permanente, mientas prevalezca la relación de la persona docente con la actividad educativa y con el colectivo, las identidades individuales tomarán atributos asimilados de la identidad colectiva y los resignificarán en una nueva interacción social al regresar al centro de la bisagra; finalmente, deconstruirán y reconstruirán su identidad docente individual con los atributos identitarios compartidos y asumidos como integrantes del colectivo docente (Gutiérrez, 2022).

A lo largo de todo el proceso de conformación identitaria, el lenguaje, si bien instrumental, es clave para mediar la construcción de significados sobre los conceptos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y los valores sociales que le convocan a ejercer la docencia (Charon, 1989). Aunque en su discurso y sus narrativas, las personas docentes utilicen una terminología

semejante, el sentido y el significado diferenciado que imprimen a un término depende de estos procesos identitarios y de interacción social en contextos determinados. Asimismo, la calidad de la educación está relacionada, entre otros factores, con la identidad docente del profesorado, con las interpretaciones y conceptos que ha desarrollado en torno a su labor educativa, así como con el lenguaje que las personas docentes empleen en su práctica, el cual tendrá un papel medular en la creación de climas propicios para el aprendizaje colaborativo y, verdaderamente, significativo.

Según Monereo, la identidad de los y las docentes se integra por representaciones sobre:

- Su propio rol profesional (especialista en su campo, docente, investigador).
- Los procesos educativos, es decir las interpretaciones y las teorías implícitas de qué y cómo se debe enseñar y evaluar.
- Los sentimientos y emociones vinculados con el ejercicio de la docencia (Monereo y Domínguez, 2014).

Estos elementos identitarios inciden en las prácticas educativas del personal académico, y el mismo Monereo ha estudiado su relación con las características de quienes han desarrollado competencias docentes consideradas deseables; sin embargo, los hallazgos de este tipo de investigaciones no siempre son considerados en el planteamiento de las estrategias institucionales de formación y actualización docente.

Compartir experiencias para construir lenguaje común

Aunque inicialmente dijimos que las experiencias constituyen el conocimiento “popular” sobre a docencia, es decir la *doxa*, también es claro que la sola experiencia no basta. Es necesario realizar un proceso de reflexión y sistematización que la transforme en aprendizaje que pueda ser movilizado y convertido en competencias docentes.

La experiencia compartida, reflexionada, contrastada con marcos teóricos y con otras experiencias en diversos contextos, es de gran riqueza en los procesos de formación, de construcción de identidad docente y de integración de una cultura institucional en torno a la docencia, que fortalezca el desarrollo de las personas, tanto estudiantes como docentes.

Una de las maneras en que las y los profesores pueden cuestionar sus realidades y debatir en torno a sus problemáticas es por medio de su participación activa en comunidades de aprendizaje, ya que entre todos ayudan a conformar la identidad docente de personas provenientes de muchas profesiones y dan pie para compartir experiencias entre diversas disciplinas. Las relaciones que se dan al interior de la comunidad entran en juego para encontrar soluciones a problemas que les preocupan. Compartir experiencias con quienes participan en la comunidad genera intercambio de ideas que pueden ayudar a mejorar la enseñanza y a incorporar diversos significados pedagógicos a sus acciones y decisiones.

Esta noción de comunidad de aprendizaje también se ha utilizado como estrategias para repensar el trabajo docente (Murillo y Krichesky, 2011), como fuente de acceso al conocimiento en la universidad y como estrategia alternativa a los programas de formación del profesorado universitario (Bozu e Imbernón, 2009).

¿Por qué y para qué compartir las experiencias de las y los docentes?

Aunque aparentemente el ejercicio de la docencia es el mismo, la experiencia es singular, porque cada persona la vive, la experimenta, la goza o la padece de distinta manera. En ese sentido, la experiencia es un hecho ajeno a la persona, pero que le pasa a la persona… “la experiencia es <lo que nos pasa>” (Larrosa, 2003, p. 58). La docencia es para las y los docentes “algo que me pasa”, que requiere de reflexión para ser realmente una experiencia:

> “La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio” (Larrosa, 2003, p. 62).

El contexto es un elemento fundamental en la integración y la interpretación de las experiencias, ya que, de no tomarse en cuenta, nos conduciría a “descripciones superficiales, formalistas y a veces triviales que analizan pobremente el discurso” (Van Dijk, 2012, p. 9).

Para Van Dijk, los contextos son constructos subjetivos, dinámicos, experiencias únicas que llevan a la construcción de modelos mentales que permiten interpretar los acontecimientos. “No es la situación social «objetiva» la que influye en el discurso, ni es que el discurso influya directamente en la situación social: es la definición subjetiva realizada por los participantes de la situación comunicativa la que controla esta influencia mutua” (Van Dijk, 2012, p. 10). Las experiencias docentes se interpretan desde los modelos construidos, que a su vez son actualizados a partir de las nuevas experiencias y los nuevos contextos en los que se ubican los sujetos. Las experiencias narradas adquieren un sentido relevante e integran una experiencia colectiva que, al ser pensada, narrada y compartida, se convierte en un proceso de cognición social que genera nuevos esquemas o modelos interpretativos (Brower, 2009). A partir de la reflexión, la experiencia abre puertas para la acción y se convierte en una travesía transformadora.

Transformando la experiencia en aprendizaje

Las experiencias de las y los docentes suelen ser conocimiento tácito que radica en cada persona hasta el momento en que son explicitadas, compartidas y documentadas. En ese momento tienen el potencial de convertirse en conocimiento explícito, susceptible de ser transferido, que puede llegar a formar parte de un proceso de profesionalización docente y de aprendizaje organizacional y comunitario.

Nonaka y Takeuchi (citados por Fresno, 2018) plantean un ciclo de transformación del conocimiento tácito que radica en las personas hacia el desarrollo del conocimiento organizacional. Este ciclo transformativo se conceptualiza como un proceso en espiral en cuatro etapas:

1. **Socialización** del conocimiento tácito, personal y no formalizado, mediante el diálogo de una persona a otra y la interacción con los pares, para compartir las experiencias y modelos mentales (de conocimiento tácito a tácito).

2. **Exteriorización:** a partir del diálogo y la reflexión colectiva, se enuncia y se hace explícito el conocimiento tácito. Al enunciarlo se estructura y se convierte de conocimiento tácito a explícito.
3. **Combinación:** el conocimiento explícito se distribuye en redes de conocimiento y se asocia con otro conocimiento explícito existente, enriqueciéndose y transformándose en nuevo conocimiento compartido por la comunidad, que alimentará el aprendizaje organizacional.
4. **Interiorización,** mediante procesos basados en "aprender haciendo", el conocimiento de la organización es aprendido por personas que lo convierten en nuevo conocimiento tácito, a partir del cual se puede iniciar un nuevo ciclo espiral, con un radio más amplio, en el que se desarrolle nuevo conocimiento, o se encuentren soluciones alternas a los problemas emergentes (Fresno, 2018, p. 47).

Figura 2. Ciclo de creación de conocimiento organizacional según Nonaka y Takeuchi



Fuente: Elaboración a partir del modelo de Nonaka y Takeuchi (1995).

Las distintas formas en las que las y los docentes afrontaron el reto de la docencia se convierten en experiencias en la medida en que son objetivadas mediante la narración y son compartidas como conocimiento tácito al socializarlas con sus pares. Se inicia así el proceso de transferencia necesario para pasar de la vivencia personal y el aprendizaje individual hacia la experiencia compartida que dará lugar a procesos de enriquecimiento mutuo.

En la medida en que estas experiencias son analizadas con criterios pedagógicos que rebasen lo anecdótico, entonces se podrán convertir en aprendizaje organizacional y estarán en proceso de transformarse en prácticas que fortalezcan la docencia y que generen códigos y lenguajes comunes que contribuyen a la construcción de una cultura docente.

Experiencia de una comunidad de aprendizaje

La trayectoria académica nos exige prepararnos de manera intelectual y científica; cada profesión desarrolla sus propios códigos y lenguajes especiales, dando significado y sentido al conocimiento adquirido. Si bien Wittgenstein, Russel y Heidegger dieron énfasis al lenguaje y su entendimiento para comprender los significados, saberes y uso en la ciencia, la realidad posmoderna demanda distintos tipos relacionales con el conocimiento y con los significados que se desprendan de esta relación.

A pesar de las tradiciones científicas y disciplinares de los gremios, la complejidad y el dinamismo cambiante de la multidisciplinariedad nos exige desarrollar puentes no tradicionales para comprender los problemas de la realidad actual, enmarcada por los cambios vertiginosos que produce el desarrollo tecnológico, para lo que se requiere un pensamiento basado en la *episteme* que desarrolle la complejidad (Morin, 1998).

De acuerdo con los planteamientos de Zemelman (2021), cuando los docentes se colocan frente a la realidad están en posibilidad de construir una relación de conocimiento, desde la que comienzan a plantear los problemas susceptibles de teorizarse. Significa que, al acercarse a la realidad sin precipitar un juicio, pero aludiendo a su conocimiento teórico y sus experiencias previas, pueden identificar y analizar los problemas a los que se enfrentan y hacer nuevas preguntas orientadas a construir conocimiento.

Las comunidades de práctica (Wenger, 2001) son espacios en los que se reúne un grupo de personas para identificar problemas comunes y establecer de manera conjunta soluciones aceptables para todos, en un proceso horizontal y colaborativo, diferente a los procedimientos institucionales verticales que frecuentemente generan resistencias en la comunidad. El resultado del trabajo dialógico de estos grupos es fuente de aprendizaje para todos sus integrantes, que se convierten por tanto en una comunidad de aprendizaje.

Es el caso de esta experiencia de una comunidad de aprendizaje integrada por 30 docentes de tiempo completo del Departamento de Ingeniería Química, Industrial y de Alimentos de la Universidad Iberoamericana, que da cuenta de un proceso de apropiación de significados teóricos y pedagógicos. Este proceso inició en 2018, tuvo el acompañamiento de un facilitador-asesor pedagógico, y comenzó a implementarse en todo el departamento hacia 2020.

El detonante del proyecto fue la preocupación por el grado de cumplimiento de algunos indicadores de calidad educativa, lo que llevó al departamento a iniciar una estrategia de intervención para mejorar la operación curricular y la formación de sus académicos, con la intención de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes, mediante la implementación de un sistema de calidad. Estos 30 docentes después replicaron la experiencia de la comunidad de aprendizaje con otros 100 docentes de asignatura pertenecientes a estas áreas académicas.

En muchas ocasiones, las sesiones de trabajo entre los docentes se destinaban al debate y a compartir experiencias e inquietudes respecto del trabajo colegiado. Después de algunas sesiones, esto les permitió generar acuerdos para el desarrollo de un instrumento de planeación que incorporara los objetivos de aprendizaje de sus asignaturas, las actividades y el método de trabajo en sintonía con sus procesos de evaluación, en un proceso de alineamiento constructivo.

Posteriormente, con otros docentes de la maestría de Ingeniería de Calidad, decidieron impulsar una propuesta sistémica para la operación de sus planes de estudios. Este sistema integró indicadores de calidad educativa, derivados tanto de las necesidades de docentes y estudiantes del departamento, como de los lineamientos de las acreditadoras externas.

El sistema recopila información sobre la planeación que realiza cada docente, la cual es analizada por el responsable de academia, quien ofrece retroalimentación a los docentes. Se registran también

portafolios de evidencias de los procesos de aprendizaje de cada periodo, que son objeto de retroalimentación por parte de pares académicos, a partir de la cual se realiza la planeación del siguiente periodo, introduciendo elementos de mejora continua **(figura 3).**

Figura 3. Sistema de Calidad



Fuente: Elaboración en conjunto con el Departamento de Ingeniería Química, Industrial y de Alimentos, Ibero.

Con este ejemplo podemos observar que, mediante la implementación de una comunidad de aprendizaje, los docentes que comparten esta área de conocimiento incorporaron significados pedagógicos en las planeaciones de sus clases, lo que los llevó a la reflexión de su práctica. También construyeron un lenguaje común para referirse a los procesos pedagógicos, que les permitió un mayor entendimiento y colaboración en su práctica docente, mejorar su capacidad de identificar sus propias necesidades de formación y actualización docente y generar procesos encaminados a mejorar la calidad de la educación en el departamento.

Incidentes críticos detonadores de una alfabetización docente

A raíz de la emergencia sanitaria por COVID-19 que inició en 2020 y que originó la suspensión de actividades educativas presenciales en prácticamente todo el mundo, la mayor parte de las instituciones educativas pusieron en marcha acciones de habilitación de sus plantas académicas para el uso de medios y recursos tecnológicos que apoyaran actividades educativas no presenciales. Estas acciones emergentes, que debían tener un alcance masivo, consistieron básicamente en cursos, *webinars*, conferencias, tutoriales o manuales en distintos formatos, para el uso de plataformas LMS, de

medios de interacción como Zoom o Teams y de otros recursos para la comunicación y la gestión de las actividades docentes, que permitieran continuar rápidamente con las actividades académicas no presenciales.

En muchas instituciones de educación superior, fue claramente visible la enorme heterogeneidad en la formación de los docentes. Fue posible observar casos de docentes que eran considerados competentes en los formatos presenciales, y que ahora se enfrentaban a un reto descomunal debido a que habían salido de su zona de seguridad y tenían que buscar nuevas formas de trabajo con sus estudiantes. Este cambio en el contexto de la práctica docente puso en entredicho incluso la visión que algunas personas tenían sobre sus propias competencias como docentes, y colocó frente a sus ojos nuevas interpretaciones sobre sus prioridades y necesidades en materia de capacitación y formación para la función docente.

En este periodo ha sido más evidente que nunca la necesidad de procesos sistemáticos de alfabetización tecnológica docente, no solo desde el punto de vista de la habilitación instrumental para el uso de recursos, sino sobre todo como una oportunidad de redefinir los roles de docentes, estudiantes y tomadores de decisiones en el marco de procesos educativos incluyentes, disruptivos y de calidad.

Para recuperar las experiencias de quienes participaron en los procesos de docencia remota de emergencia en la primera etapa del aislamiento, la Universidad Iberoamericana, a través de su revista *DIDAC*,[1] lanzó la convocatoria "Docencia en Contingencia", en la cual se invitaba al personal docente a compartir sus experiencias en torno a tres elementos:

- Los retos y obstáculos que surgieron desde el momento que tuvieron que suspender las actividades presenciales.
- Las acciones que pusieron en marcha para enfrentar los retos, destacando las soluciones que permiten dar continuidad a los procesos educativos frente a nuevos escenarios, retos y contextos.
- Los aprendizajes personales o colectivos logrados de la experiencia.

Las múltiples experiencias y testimonios compartidos[2] muestran que cada persona enfrenta las situaciones desde su marco de referencia, interpretando el contexto, definiendo el problema y planteando estrategias de solución. Las estrategias micro planteadas por las y los docentes que respondieron a la convocatoria ofrecen interpretaciones sobre las situaciones que enfrentaban en el momento de inicio del aislamiento, dotándolas de significado que se traduce en "reto".

Afrontar la docencia emergente ha puesto a prueba la capacidad de adaptación, de aprendizaje y de creatividad de todos. Las situaciones inesperadas, el cambio en la dinámica de la vida cotidiana, la necesidad de reconfigurar las actividades y las formas de relación entre las personas, es decir, los incidentes críticos que menciona Monereo (2010), son desafíos a los que nos enfrentamos.

Los procesos de reflexión de las y los académicos dieron como resultado la identificación de al menos cuatro grupos de retos: los vinculados con las competencias para el manejo de dispositi-

1 La Revista *DIDAC* es una publicación académica semestral de la Universidad Iberoamericana, que tiene como finalidad difundir conocimientos, opiniones y reflexiones en torno a la educación, con el objeto de contribuir en la formación del profesorado de diferentes niveles, en especial el de la educación superior.

2 Las experiencias docentes fruto de esta convocatoria pueden ser consultadas en https://comunidad-didac.ibero.mx/docencia-en-la-contingencia/

vos y aplicaciones tecnológicas para la docencia, los relacionados con las estrategias de comunicación e interacción entre docentes y estudiantes, los de planeación y puesta en marcha de estrategias pedagógicas y los asociados a la salud física y socioemocional de los actores del proceso educativo y su entorno familiar. Todos estos retos son líneas para el establecimiento de acciones de formación docente que implican cambios en los lenguajes, las identidades y las interpretaciones culturales sobre los roles de cada uno de los actores involucrados en los procesos educativos.

***a) Retos y estrategias sobre manejo de las* TIC**

Las narraciones ilustran una primera interpretación del reto como un problema de habilitación instrumental de todos los actores, ante la necesidad de aprender a usar, además de la plataforma institucional, dispositivos y aplicaciones con las que no todos los docentes y estudiantes estaban familiarizados.

Para una parte del personal académico, el uso de herramientas tecnológicas no estaba en su repertorio de competencias docentes, al menos no para soportar la totalidad de un curso. Además de la formación ofrecida institucionalmente, una buena parte del personal emprendió acciones de formación autodidacta a partir de sus propios diagnósticos de necesidades.

El reto del manejo de plataformas y aplicaciones para el proceso de aprendizaje no se limitaba a los docentes: para muchos de ellos fue clara la necesidad de garantizar que sus estudiantes también tuvieran acceso a equipos de cómputo, a servicios de Internet y que estuvieran preparados para esta nueva forma de interacción. Esta conciencia de las condiciones de los estudiantes abrió un curso de acción para afrontar la contingencia, orientado a garantizar el acceso de los estudiantes a los recursos necesarios para continuar con el trabajo académico:

Abundan los ejemplos de narraciones en las que se mencionan los procesos de formación en el uso de los recursos tecnológicos, ya sea a partir de las estrategias institucionales de capacitación o de la formación autodidacta. Si bien el uso adecuado de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para atender la emergencia era el reto más evidente y urgente, las narraciones recogidas dan cuenta de otras situaciones a las que los docentes se enfrentaron.

b) Los retos y estrategias para la comunicación entre los actores del proceso educativo

La interacción entre docentes y estudiantes en la educación presencial gira en gran medida en torno a elementos de lenguaje no verbal, difíciles de integrar en la docencia de emergencia, sobre todo en sus etapas iniciales. Para muchos docentes, en especial para los más experimentados, el no contar con la retroalimentación inmediata que da el gesto, la mirada, la expresión facial de sus estudiantes, se convirtió en un verdadero reto.

La situación se hacía más complicada cuando los estudiantes no encendían la cámara, ya sea por problemas técnicos y de conectividad, o bien por cuestiones de privacidad personal y familiar.

Estos nuevos escenarios de práctica docente exigieron flexibilidad de parte de todos los actores, estableciendo nuevas reglas y acuerdos sobre la comunicación: medios, disponibilidad de horarios, etiqueta de uso de la cámara, nuevas formas de participación y retroalimentación. En general, estos nuevos acuerdos entre docentes y estudiantes dieron como resultado nuevas formas de interacción que intensificaron la comunicación de los estudiantes con sus docentes y con sus compañeros de curso: "gracias al contacto visual directo en pantallas: de pronto nos sentimos más cercanos" (Docentes de Derecho).

c) Los retos y estrategias pedagógicas

La nueva situación implicaba también reconstruir la estrategia pedagógica, en particular en aquellas asignaturas que implicaban un trabajo práctico: laboratorios, talleres, práctica clínica, trabajo de campo. La reorientación emergente de las actividades buscaba asegurar el aprendizaje mediante nuevas estrategias y actividades.

Aquí las reflexiones integran un elemento más: no solo el uso de los dispositivos, sino la manera en que estos se vinculan o no con los estilos y necesidades de aprendizaje de cada estudiante en el escenario de la educación remota.

Las estrategias micro planteadas por las y los docentes frente al reto de la reconfiguración pedagógica de los cursos son múltiples y muestran distintos niveles de creatividad y apertura. Algunos afirman que no modificaron la esencia de sus cursos y realizaron adaptaciones sobre los medios; otros incorporaron nuevos materiales disponibles ya sea en las bases de datos y recursos en línea de bibliotecas, así como de otras fuentes y plataformas, tales como YouTube o portales de instituciones educativas o de organizaciones académicas o de la sociedad civil, afines a la temática de la asignatura.

En algunos casos, las actividades de aprendizaje planteadas a las y los estudiantes consistían precisamente en buscar y seleccionar materiales adecuados para el curso en diversas fuentes, calificadas previamente por su seriedad. Este tipo de actividades permitían no solamente enriquecer el acervo de materiales de estudio, sino sobre todo formar el juicio crítico y profesional de los estudiantes para seleccionar los más adecuados para favorecer el aprendizaje, tomando en cuenta también criterios de protección de la propiedad intelectual.

En esta reconfiguración de estrategias pedagógicas destacan los casos de quienes convirtieron la situación de emergencia sanitaria en el eje del curso, sobre el cual se abordarían los temas y competencias propios de la asignatura. De esta forma, cursos sobre producción de medios de comunicación, metodología de investigación, negocios, ética, nutrición humana, diseño industrial, entro otros temas y disciplinas, partieron de la situación mundial para desarrollar proyectos acordes con los objetivos de la asignatura.

Con estas estrategias micro, los estudiantes aprendieron investigación etnográfica realizando bitácoras sobre su experiencia y las de sus familiares sobre la vida cotidiana en confinamiento, analizaron escenarios económicos del impacto de la pandemia en las empresas, elaboraron guiones o documentales sobre sus experiencias de aislamiento, tomaron en cuenta las nuevas circunstancias para el diseño de productos a partir de los nuevos problemas y necesidades en este inesperado contexto, reflexionaron acerca de los aspectos éticos y filosóficos sobre la enfermedad y la muerte, identificaron elementos significativos en la práctica clínica de la nutrición o de la psicoterapia, o indagaron sobre las implicaciones de la pandemia en las trayectorias estudiantiles.

Otro reto importante era propiciar el trabajo colaborativo desde el aislamiento. Las acciones emprendidas para continuar con la colaboración como estrategia de aprendizaje se multiplicaron: además del uso de las aulas para pequeños grupos que se generan en Zoom o en Teams, las y los docentes establecieron algunas acciones para favorecer la interacción y el trabajo conjunto de sus estudiantes, ya sea mediante aprendizaje basado en proyectos que tenían que ser abordados por equipos, o propiciando la retroalimentación entre pares como actividad intencional y sistemática por medio de foros de discusión, mesas redondas o seminarios para la presentación de avances de trabajos o proyectos.

Aunado a las necesidades de reconfigurar y adaptar las estrategias docentes, emergía también la necesidad de rediseñar la estrategia de evaluación para dar un seguimiento adecuado al aprendizaje de las y los estudiantes. Algunos docentes aprendieron a desarrollar exámenes a través de las plataformas, o establecieron exámenes orales individuales. Algunos fueron más lejos y diseñaron es-

trategias de evaluación formativa que permitían a los estudiantes mejorar sus niveles de desempeño mediante la retroalimentación.

Para quienes interpretaron la situación como una oportunidad de cambio o de innovación, la evaluación se centró en los productos de los proyectos desarrollados a lo largo del curso y en su presentación a través de medios virtuales, frente a la comunidad y a sus familiares, como se acostumbraba en los tiempos previos a la pandemia, e incluso frente a sinodales externos, que no conocían a los estudiantes, y que ofrecían una retroalimentación valiosa desde la mirada de expertos ubicados en los contextos de la práctica profesional. También se incorporó la coevaluación, como una estrategia poderosa para el aprendizaje tanto de quien evalúa como de quien es evaluado, ya que permite una reflexión profunda a partir de una serie de criterios establecidos en una rúbrica que, por cierto, casi siempre se construía y acordaba de manera conjunta entre docentes y estudiantes.

d) Los retos emocionales y de salud y las estrategias para afrontarlos

> *La vida no es lo que pensamos de ella, sino lo que se nos presenta en forma de vida, y lo más importante, que la inteligencia intelectual y emocional de un ser humano, está en cómo resolvemos y enfrentamos eso que se nos presenta como vida.*
> (Docente de Comunicación)

Para todos los actores involucrados, docentes, estudiantes y autoridades universitarias, el cambio en la dinámica de las prácticas académicas en un contexto de incertidumbre y vulnerabilidad significaba retos para la salud física y mental.

En muchos casos había incremento del estrés, frustración por no contar con todos los recursos tecnológicos y de infraestructura para realizar las labores académicas, por el cambio abrupto en las dinámicas familiares y en las rutinas cotidianas.

Además de afrontar las propias emociones ante una situación de gran incertidumbre y potencial amenaza, era importante crear un clima para dar confianza a las y los estudiantes. Las experiencias compartidas muestran que destinar unos minutos de cada sesión para preguntar al grupo de estudiantes sobre su salud, la de sus familiares y amigos, los problemas que enfrentan, sus emociones y sentimientos, se volvió una práctica frecuente y permitió establecer lazos de comunicación y cercanía, lo que propiciaba un mejor ambiente de aprendizaje. Esta práctica, fundamentada en la premisa del cuidado de la persona (*cura personalis*) como uno de los pilares del modelo educativo de la Ibero, también favoreció el desarrollo de habilidades socioemocionales tales como el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración.

Los aprendizajes y la resignificación de la experiencia

Las experiencias docentes recopiladas fueron compartidas en sesiones virtuales colectivas abiertas a la comunidad docente. No solamente asistieron quienes compartirían la experiencia, sino también colegas que querían conocer lo que otros habían hecho para afrontar los retos compartidos. Esta oportunidad de socialización desencadenó procesos de reflexión colegiada que han desembocado en lazos de colaboración y en la conformación de algunas comunidades de aprendizaje, incipientes aún, en las que poco a poco se va explicitando el conocimiento tácito y se va construyendo un aprendizaje colectivo, semilla para un aprendizaje organizacional que impulse procesos de innovación docente.

Las consecuencias positivas de impartir y tomar clases en línea y a distancia "hicieron importante lo no importante" desde la perspectiva de los actores, es decir, las cosas que dábamos por hecho tomaron relevancia. Mediante la reflexión sistemática y compartida, las experiencias, eso que "nos

pasa", se exteriorizan y verbalizan, pasan de ser conocimiento tácito, a conocimiento explícito capaz de ser compartido y transferido. Es entonces cuando una experiencia puede llegar a convertirse en una buena práctica que potencialmente puede enriquecer el repertorio de saberes, competencias y experiencias de la comunidad universitaria.

Los aprendizajes más inmediatos y visibles entre los integrantes de la planta docente, son los relacionados con el manejo de recursos tecnológicos que enriquecieron las competencias digitales de la planta docente.

Aunado al manejo de aplicaciones y plataformas, el aprendizaje reconocido por las y los docentes apela también a la creatividad para encontrar usos alternos e innovadores a los recursos que ya se manejaban en otros contextos. Este aprendizaje sobre uso de las TIC no se limita ya a los tiempos de contingencia, sino que abre caminos para nuevas formas de práctica docente en diversos escenarios, no necesariamente de confinamiento:

> "un mensaje importante es no trasladar el diseño presencial a la modalidad en línea, es necesario considerar las características propias de cada modalidad. Esto nos lleva a revisar nuestra planeación para seleccionar recursos, actividades y formas de evaluar que sea eficiente, coherente y pertinente…" (Docente de Educación).

La contingencia también ha traído el descubrimiento y la configuración de nuevas formas de relación entre docentes y estudiantes, no solamente en términos de los canales de comunicación, sino sobre todo, en la asignación de roles intercambiables entre docentes y estudiantes, en los que ambos aprenden y ambos enseñan. En algunos de los testimonios se reconocen aportaciones de estudiantes que han enriquecido el curso, el aprendizaje del grupo y han planteado ideas novedosas para alimentar la propia experiencia del docente. También se reconoce que en la aventura del aprendizaje a distancia se puede construir a pesar de la incertidumbre:

> "El día que escuché a los estudiantes presentar sus proyectos finales aprendí que, a pesar de la incertidumbre que todos sentimos en alguna parte del proceso, habíamos compartido una nueva forma de conectar con los demás y co-aprender" (Docente de Diseño).

Se reconoce que la construcción del conocimiento y el aprendizaje en este nuevo contexto no puede lograrse sin el trabajo colaborativo, en el que juega la participación de los distintos actores:

> "Uno de los principales aprendizajes es que la construcción del proceso de aprendizaje es colectiva, es decir, entre los alumnos y los facilitadores, ya que cada uno aporta elementos claves para el desarrollo del mismo" (Docente de Economía Social).

Palabras como tecnología, contexto, multiculturalidad, interdisciplinariedad, inclusión, globalización, interactividad e innovación forman ahora parte del vocabulario de las y los docentes, y adquieren sentido al interior de las comunidades docentes cuando son producto de la reflexión compartida como proceso formativo.

No es trivial mencionar los aprendizajes del ámbito socioemocional, tan importantes en el contexto actual.

> "Requerimos además algo de humildad, imaginación y creatividad para cuestionarnos y reformular nuestros hábitos docentes, para reconocer nuestras actuales limitaciones y transformarnos con la propia ayuda de la tecnología; sabiendo que detrás de un equipo de tecnología de punta, siempre se requerirá de un mediador cognitivo y afectivo que sea efectivo para acompañar a los demás a discernir, motivar, provocar y gozar el conocimiento que el mundo presenta" (Docente de Ingenierías).

Poner nuevamente en el centro a la persona, sus necesidades, sus temores y expectativas y favorecer sus competencias de autonomía, resiliencia y autorregulación es un aprendizaje de gran valor acorde con las necesidades del mundo actual, que contribuye a la transformación de paradigmas y al desarrollo de la cultura docente.

Del conocimiento tácito al aprendizaje organizacional

Aún es pronto para saber si todas estas experiencias se convertirán en aprendizajes cristalizados, pero es alentador ver que incluso en tiempos de volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad, existe voluntad de compartir y aprender de otros. Cabría preguntarse si experiencias como estas contribuyen a que los docentes se cuestionen su proceder pedagógico y a que reflexionen sobre su postura epistemológica y sobre la relación que tienen con el conocimiento o si solo se quedan como algo anecdótico, o como un proceso técnico con intenciones administrativas o remediales.

Si bien encontramos múltiples experiencias orientadas a promover buenas relaciones entre docente y estudiantes, impulsando el aprendizaje colaborativo y activo, abriendo espacios para la retroalimentación continua y estableciendo relaciones de respeto ante la diversidad de estilos de aprendizaje, es preciso emprender ahora acciones para evaluar el alcance de las experiencias y su efectividad en los resultados de aprendizaje.

Las experiencias de los docentes en esta situación de emergencia son valiosas, no solamente por los resultados directos al resolver, total o parcialmente, los problemas y retos que enfrentaron, sino también como insumos para la reflexión sobre diversos ámbitos:

- Las necesidades actuales y futuras de formación docente frente a nuevas formas de abordaje de la práctica que requieren, entre otras cosas, el desarrollo de lenguajes comunes y una nueva alfabetización tecno pedagógica.
- La reorientación de las estrategias de formación docente que recuperen los aprendizajes tácitos y los conviertan en aprendizajes que enriquezcan a la comunidad.
- Los cambios y reorientaciones en las políticas y normas institucionales que deben ser actualizadas para responder a nuevos marcos de acción.

Además del acceso y la disponibilidad de recursos, es preciso impulsar procesos de innovación docente que favorezcan el desarrollo de aprendizajes relevantes y pertinentes, que faculten a nuestros estudiantes y egresados para contribuir a la solución de problemas sociales y profesionales en un marco de ética y justicia.

Estamos viviendo una era de disrupción y resiliencia, que a decir de Forés y Subias (2018), es sustrato valioso para los procesos de innovación:

> "Igual que las semillas necesitan lugar y tiempo para crecer, los procesos creativos necesitan un refugio desde donde pueda emerger lo nuevo. La innovación necesita un lugar y un tiempo para evolucionar y hacerse realidad a su propio ritmo. De la misma manera, las primaveras pedagógicas como procesos

> emergentes necesitan un espacio y una época. En otras palabras, una primavera pedagógica responde a la sincronicidad de un espacio (el Cinturón Europeo del Sol) y una época (la Era de la Resiliencia). También las innovaciones pedagógicas necesitan un lugar mental (el protagonismo de las personas generadoras de oportunidades) para poder consolidar y cristalizar su germinación" (Forés y Subias, 2018, p. 31).

Esto implica también cambiar nuestros paradigmas sobre el aprendizaje y el conocimiento, sobre las estructuras rígidas y las trayectorias "tubulares", sobre falsas polémicas sobre las tipologías de asignaturas, sobre los horarios y los calendarios, sobre los roles de los actores, sobre el papel de la universidad como espacio privilegiado para el desarrollo de competencias profesionales, sobre nuestro propio papel en los procesos de cambio.

Reflexiones finales

Las experiencias personales, familiares y profesionales, cuando se reflexionan profunda y sistemáticamente, con una actitud de pensar epistémico, son fuente de significados que, al socializarse y compartirse, dan lugar a la construcción de identidades.

Tanto los procesos de construcción de identidad colectiva, producto de la interacción de los docentes con sus pares, así como las acciones que se producen en las comunidades docentes como consecuencia de incidentes críticos, abren la puerta a nuevos procesos de aprendizaje individual y colectivo que se traducen en formas de construcción de lenguajes comunes y cultura docente.

El incidente crítico de la pandemia nos permitió ver que los procesos de alfabetización docente no pueden hacerse en solitario, sino que se realizan en comunidad, con la participación de agentes con enfoques interdisciplinarios que integran los lenguajes disciplinares, tecnológicos y pedagógicos. El cambio de paradigmas requiere la generación de una cultura docente, en la que se construyan lenguajes y significados comunes, a partir de procesos de aprendizaje y desarrollo de competencias docentes basadas en la reflexión sistemática y continua de las comunidades académicas.

Esta es la oportunidad para transformar la docencia de emergencia en una docencia emergente. No la dejemos escapar.

Referencias

Alonso Sáez, I., Lobato Fraile, C., & Arandia Loroño, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción, 31*(5), 51-74. https://www.redalyc.org/pdf/310/31045570004.pdf

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Editorial Gedisa.

Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Universidad de California.

Blumer, H., & Mugny, G. (1992). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. *Psicología social. Modelos de interacción*. CEAL. Bs. As, 1-14. https://www.academia.edu/43137747/La_posici%C3%B3n_metodol%C3%B3gica_del_interaccionismo_simb%C3%B3lico_en_Blumer

Bozu, Z., & Imbernón, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la universidad: Una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 6*(1).

Brower B, J. (2009). La Teoría del Contexto de T. Van Dijk como proyecto analítico derivado del pragmatismo Peirciano: un aporte a la comprensión semiótica del discurso. *Revista de Documentacao de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, 25*(2), 427-463.

Castañeda Cantillo, A. E. (2016). *Identidad del docente de posgrados en educación: una mirada compleja*. [Tesis doctoral]. Universidad Santo Tomás, Colombia. https://hdl.handle.net/11634/2987

Charon, M. (1989). *Symbolic interacionism: an introduction, an interpretation, an integration*. Prentice-Hall.

Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven Principles for Good Practice. *American Asociation for Higher Education Bulletin* (Mar 1987), 3-7.

Dubar, C. (1993). *La Socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_2_4248

Forés Miravalles, A., & Subias Vallecillo, E. (2018). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Fresno Chávez, C. (2018). *¿Qué es la gestión del conocimiento?* Argentina: El Cid Editor. https://elibro.net/es/ereader/bibfxc/36741?

Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. 16(1), 58-68. doi:https://doi.org/10.14201/eks2015161

Gutiérrez Chávez, H. P. 2022. *Identidad docente del profesorado de educación continua: un estudio de caso*. [Tesis doctoral]. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

López, H., & Rodríguez Dorantes, C. (2014). El debate sobre identidad individual e identidad colectiva: Aportes de la Psicología Social. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales, 1*(1), 99-108.

Lovera Aguilar, M. (2009). La organización creadora de conocimiento. Una perspectiva teórica. *Omnia, 15*(2), 178-193.

Martínez, M. (2012). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación, 52*, 148-179.

Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI, 17*(2), 83-104. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7063050005

Morin, E. (1998). Epistemología de la complejidad. En D. Fried (coompiladora), *Nuevos paradigmas: Cultura y subjetividad* (pp. 421-453). Buenos Aires: Paidós. Segunda reimpresión.

Moscovici, S. (1981). On social representations. En J. Forgas (Ed.), Social Cognition: perspectives on everyday understanding (pp. 181-210). New York, Academic Press. https://www.researchgate.net/publication/335241052_On_Social_Representations

Morales Osorio, C. A. (2015). Perspectivas de estudios relacionados con la identidad del maestro. *Textos y Sentidos, 12*, 131-159. https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/286

Murillo, F., & Krichesky, G. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(1), 65-83. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790005

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Creates the Dynamics of Innovarion?* N.Y.: Oxford University Press.

Redondo Campillos, A. B. (2010). Creencias de tres profesores italianos de E/LE: estrategias de enseñanza, importancia de la formación y autoridad sociocultural del profesor no nativo. *marcoELE. Re-vista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 11*, 3-84. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152537015

Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. (A. Lizosain, Trad.). Barcelona: Gedisa.

Villarroel, G. E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 17*(49), 434-454. https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf

Wenger, E. (2001). Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona. Paidós.

Zemelman, M. H. (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto, 30*(3), 234-244. https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/36823.

Capítulo 4

Devenir de la función docente como actividad esencial en la Universidad Nacional Autónoma de México

Tania Itzel Nieto Juárez, Ana María del Pilar Martínez Hernández

Las universidades facilitan a los profesores y alumnos la íntima comunicación de sus pensamientos; se cambian conceptos, principios, ideales, y se establece entre todos ellos una corriente intelectual encauzada por la armonía en el método que los impulsa y lleva al desarrollo de lo conocido y al descubrimiento de lo ignorado; difundiendo con amor la ciencia y preparando a la juventud para la colaboración de sus trabajos [...].
Ezequiel A. Chávez[1]

Introducción

Desde sus orígenes, la universidad como institución de educación terciaria ha tenido a la docencia como una de sus funciones esenciales; sin embargo, el contexto actual exige a las instituciones universitarias que, además de transmitir y construir saberes, se constituyan como un espacio en el que el alumnado desarrolle los conocimientos y las competencias profesionales y personales que necesitará para desempeñarse en el ámbito laboral, sin dejar de lado la formación que les permita adicionalmente transformar su entorno.

Bajo esta lógica, la universidad debe estar en constante transformación para responder a las demandas de la sociedad en la que se ubica y que a su vez se ve beneficiada por las tareas y acciones que realiza, enmarcadas en las funciones de docencia, investigación, divulgación, educación continua y difusión de la cultura. Aunque nadie pondría en duda que la tarea esencial de la universidad sigue siendo la formación profesional y ciudadana de su alumnado, lo cual ocurre a través de la actividad docente.

En la universidad contemporánea la función docente enfrenta distintas problemáticas que inciden en el ejercicio de la misma y, por ende, en la formación del alumnado, entre las cuales se encuentran:

a) El sistema universitario favorece más la investigación que la docencia: así resulta que las actividades pedagógicas tienen escaso valor en la selección y promoción docente.
b) La débil implicación institucional de la universidad en la formación pedagógica de sus profesionales, al no considerar esta formación como parte de sus prioridades.

---

[1] Tomado del documento *Estudio y apuntes para una reforma. Urgencia para organizar una universidad [fragmento]*, de Ezequiel A. Chávez. Disponible en el Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo Ezequiel A. Chávez, caja 2, exp. 6, doc. 4

c) La excesiva carga lectiva que tiene el profesorado, con clases a nivel pre y post grado, como de post-título, dificulta su interés por adquirir formación pedagógica especializada.
d) El predominio de indicadores administrativos asociados a una gestión exitosa no permite discutir una auténtica calidad de enseñanza, sino en función de dichas tasas que frecuentemente se asocian a la certificación o acreditación de la calidad propiciada por agencias interesadas externas.
e) La crisis del financiamiento de la universidad está significando la transformación de la universidad de mercado, donde el profesor debe estar permanentemente preocupado de obtener recursos para su propio desarrollo profesional e investigativo.
f) En algunos casos, la explosión de la matrícula universitaria y la posterior masificación de sus egresados ha originado dudas sobre la calidad de la enseñanza recibida y, por tanto, ha afectado la imagen del profesor universitario sobre su idoneidad y experticia profesional (Villalobos y Melo, 2008, p. 7).

Ante estas problemáticas, fortalecer la formación del profesorado universitario y potenciar el reconocimiento social de la actividad docente se tornan tareas relevantes tanto para el gremio académico como para las instituciones educativas, ya que el quehacer docente está en constante relación, principalmente con el conocimiento tanto disciplinar como pedagógico, pero también con la entidad en la que se ejerce la práctica, así como con el contexto social, político y cultural.

El ejercicio responsable de la actividad magisterial implica asumir la relevancia de participar en procesos de formación continua que permitan al profesorado actualizarse y mantenerse a la vanguardia en materia de su profesión y disciplina, al igual que en su conocimiento de lo que pedagógica y didácticamente atañe a su ejercicio como docente. Así, la formación del profesorado universitario puede entenderse como: “[el] proceso intencionado y sistemático de creación de condiciones para la construcción del conocimiento y el establecimiento de relaciones que posibiliten la teorización y transformación de la práctica docente” (Chehaybar, 1993, p. 13). Para ello, la formación del profesorado debe darse al incorporarse a la actividad, pero también de manera permanente “[...] dada la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los retos de una sociedad en cambio continuo. Una formación que debe entenderse como un proceso continuo, sistemático y organizado que abarque toda la carrera docente” (López, 2009, p. 10).

En ese sentido, el objetivo de este escrito se centra en ubicar el devenir de la docencia universitaria y la formación para su ejercicio, específicamente entendiendo a estas en una institución como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con una larga tradición que parte del compromiso social que le es característico, vinculado con identificarse como una universidad pública, gratuita y nacional, y de la responsabilidad que imprime, desde sus orígenes, en la formación de las y los estudiantes que ingresan a ella. En ese sentido, su profesorado suele ser un grupo comprometido, responsable de su misión y de la importancia que esta tiene para cada persona que se forma en la institución.

El trabajo aborda la dimensión histórica de la docencia en la UNAM, los esfuerzos que ha desarrollado la institución para formar y concientizar a su profesorado en cuanto a la importancia de su labor, la complejidad de las problemáticas que vive quien ejerce la docencia hoy en día, los retos por resolver y la necesidad de la profesionalización de la actividad educativa.

Para resaltar la importancia que tiene la tarea docente y el profesorado universitario en la formación de los sujetos discentes, se hará un recorrido por la historia de la docencia en el nivel superior y los actores que la han desarrollado, pasando por la instauración de instituciones específicas en

las civilizaciones antiguas, el posterior auge de las escuelas religiosas de orden superior, algunas de las cuales eventualmente decantaron en universidades en la Edad Media, de manera general y, en particular en México en la época de la Colonia, momentos en los que se instauraron los códigos de acción del profesorado como un gremio con una actividad específica. Posteriormente se sitúa la creación de la Universidad Nacional en 1910, a partir de la iniciativa propuesta por Justo Sierra, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, quien asignó una tarea fundamental al profesorado; se continúa con un recorrido en el que se muestra cómo ha sido la docencia en la UNAM y los esfuerzos que la institución ha realizado para que su profesorado reciba formación para ejercer como tal.

El texto finaliza con una aproximación a la creación del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM (CFOP), el cual constituye el proyecto más reciente de la Universidad de la Nación,[2] desde el que se busca reposicionar a la figura y actividad del profesorado, al tiempo de brindar distintas opciones de formación que permitan ir generando mejores prácticas docentes en la institución.

La docencia en educación superior: perspectiva histórica

La aparición de instituciones educativas de nivel terciario se remonta al surgimiento de las altas civilizaciones de la antigüedad, encontrándose, en primer lugar, el caso de la cultura sumeria en Mesopotamia hacia el año 4000 a. C., lo cual puede afirmarse por los restos de diversas ciudades, en cuya área cercana al templo se han encontrado espacios destinados a las bibliotecas y a la escuela para la formación de jóvenes adultos, de las castas superiores, a quienes se brindaba una instrucción objetiva de tipo técnico y práctico para formar escribas, comerciantes, astrónomos y a los expertos en historia y literatura, culto y rituales religiosos, entre otros campos de conocimiento, tareas especializadas que se llevaban a cabo de manera cercana entre maestros y discípulos. Esta misma educación "superior" aparecerá con las características específicas de cada grupo cultural en las civilizaciones egipcia, india y china, y, más adelante, con sus propias variaciones, la encontraremos en Grecia y Roma. En el caso de México, las civilizaciones maya y mexica también contaron con establecimientos destinados a la formación de carácter superior, en el caso de la primera se ubica la "Casa de Jóvenes" mientras que en la segunda se contó con el *calmécac*, ambos espacios en los que se transmitieron conocimientos científicos, intelectuales y morales.

Sin ser el objetivo de este texto remitirnos a estas culturas antiguas,[3] enseguida se hará una breve referencia a las instituciones que aparecieron en la denominada Edad Media, en la que las escuelas estaban articuladas y bajo control de la Iglesia o de las monarquías; es así que el proceso formativo de carácter superior tenía lugar ya fuera en los monasterios o en las denominadas escuelas catedralicias y palatinas, ubicadas sobre todo en grandes ciudades.

La enseñanza abarcaba desde cuestiones elementales como enseñar a leer, escribir y contar, hasta contenidos teóricos y prácticos de carácter superior. A estas escuelas asistían jóvenes pertenecientes a la nobleza para recibir una "alta educación" que les permitiera incorporarse a la vida eclesiástica, o bien ocupar los mejores puestos en la corte.

Por una parte, la Iglesia requería de la instrucción de sus integrantes para su conservación, y es por ello que comienza a generar espacios educativos dirigidos por integrantes del clero regular (Tamayo, 1987, p. 16). Sin embargo, por otro lado, también se necesitaba una formación liberal en

---

2 Lema insignia del rectorado del Dr. Enrique Graue Wiechers 2015-2019, 2019-2023.

3 Se sugiere revisar el capítulo 2 de este libro en el cual se aborda el tema con mayor detalle.

campos como el derecho y la medicina; ejemplo de estas escuelas en Europa, también llamadas "protouniversidades", fueron la escuela de Pavía donde se fundó –hacia el siglo VII– un centro escolar en el que se enseñaba derecho civil y canónico; y la escuela de Salerno –fundada hacia el siglo IX– donde se estudiaba Medicina.

En las escuelas religiosas, quien dirigía la actividad educativa era el *magister scholarum* llamado, generalmente, *scholasticus* ('cabeza de escuela'), quien se encontraba subordinado al obispo o abate (Tamayo, 1987, p. 20).

En ambos casos, "físicamente las escuelas no eran sino un nutrido grupo de estudiantes alrededor de una figura carismática. Hacia el siglo XII la necesidad de una cierta organización para esta 'empresa' intelectual comienza a ser imperiosa" (Tamayo, 1987, p. 21).

De forma paralela al surgimiento de estas instituciones, la sociedad medieval se caracterizó por ser una etapa en la que convergieron distintos modelos de formación de nivel superior, los cuales conservamos hasta el día de hoy: el de educación artesanal y el escolarizado, ambos articulados en torno a la conformación de gremios de artesanos y de mercaderes y, más tarde, de estudiantes y profesores.

La corporación fue la forma de organización social por excelencia en el medievo, los individuos solían pertenecer a una corporación o gremio, el que congregaba a personas que realizaban el mismo oficio y, en esa medida, compartían conocimiento y consejos sobre el mismo. Artesanos (zapateros, carpinteros, vinateros, sastres, herreros, entre muchos otros), mercaderes y artistas, estaban constituidos en grupos que reglamentaban las prácticas y procesos del oficio.

Esta forma de organización fue avalada por las autoridades eclesiásticas y civiles, las que permitían a sus integrantes gozar de ciertos privilegios, algunos de ellos consistían en tener una normativa interna, poseer el monopolio de la actividad realizada en cierto territorio y, particularmente, para los fines de este escrito, definían y controlaban la enseñanza del oficio correspondiente a través de las formas, métodos, recursos y licenciamientos que conviniera a la agrupación y a sus integrantes, al grado de determinar también las formas de evaluación, certificación e inserción profesional de quienes se iniciaban en el oficio.

Una vez que se superaban las diversas etapas como aprendiz, y se consideraba que se poseía el saber del oficio, el propio gremio se convertía en evaluador del ejercicio del mismo, y a quienes demostraban "maestría" mediante la ejecución de una obra maestra, les era concedido el grado de maestro (*magistro*), lo que le posibilitaba obtener la licencia (*licentia*) para ejercer el oficio, además del permiso para enseñarlo (*licentia docendis*). Este esquema es al que se ha denominado modelo de educación artesanal.[4]

Entre los siglos XI y XIII tuvo lugar el surgimiento de las universidades, instituciones que a la fecha conservan su estatus de generadoras y difusoras del conocimiento. Varias de ellas derivaron de las escuelas existentes ya mencionadas (monásticas, episcopales y palatinas), y siguiendo ambos modelos –el escolrizado y el artesanal–, quienes estaban interesados en el saber, y tenían las condiciones para aprenderlo o para enseñarlo, empezaron a organizar gremios de estudiantes y de profesores, los cuales al integrarse formaron parte de la *universitas*, la cual "[...] enseñaba a sus miembros un oficio,

[4] En su tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía, Enrique Moreno y de los Arcos propone una teoría pedagógica fincada en dos modelos de educación: artesanal y escolar. Para saber más sobre el modelo artesanal ver: Moreno, E. (1999). *Hacia una teoría pedagógica*. [Tesis para obtener el grado de doctor]. México: UNAM.

tutelaba sus derechos y establecía sus deberes" (Tamayo, 1987, p. 110). Así, curiosamente, la universidad surgió como una entidad corporativa.

Al paso del tiempo, esta organización protectora de quienes pertenecían al gremio empezó a segmentarse jerárquicamente. La más monopólica de todas las corporaciones que se desprendió de la organización gremial en general, fue la *universitas magistrorum*, que mantuvo el privilegio exclusivo de la enseñanza, a medida que la cultura letrada se fue separando de la religión y la Iglesia.

> Con el paso del tiempo las *universitas magistrorum* y la *universitas scholarium* se convirtieron en la *universitas* por antonomasia, la cual, una vez ganado su puesto en la historia fue, sin duda, la más importante, organizada y privilegiada de las corporaciones medievales (Tamayo, 1987, p. 110).

Dada su importancia, las universidades contaron con diversos privilegios, entre los que pueden mencionarse: la exención del servicio de las armas para sus integrantes; la dispensa de pago de impuestos y contribuciones; el fuero académico consistente en que sus maestros y estudiantes solo podían ser juzgados por las autoridades universitarias (Larroyo, 1973b, p. 288); y, por último, la más relevante para nuestro caso, que consistía en el derecho o licencia (*licentia docendi*) que se reconocía a sus graduados, la cual les daba validez general de enseñar en cualquier lugar regido por la iglesia o la corona, conocida como *ius ubique docendi* (Tamayo, 1987, p. 111).

Hay que destacar que las universidades se fueron adaptando al contexto de las ciudades en las que se radicaron, a la vez que marcaban el ritmo cotidiano de las mismas. Su historia y evolución demuestran que surgieron como una institución que definió sus propios estatutos, estructura y campos de enseñanza lo cual refleja los principios de autonomía, libertad de pensamiento y de cátedra que se conservan hasta nuestros días.

En síntesis, desde la edad media y a lo largo de su historia, las universidades han contado con libertad para reclutar y formar a su profesorado, así como para regular la actividad, el estatus y los criterios de evaluación y promoción del mismo, procesos definidos, a través del establecimiento de su propia normatividad.

La creación de la Universidad Nacional de México

En el caso de México, los estudios universitarios llegaron a través de la conquista y la colonización española, ya que España contó con universidades desde 1208 en que el *studium generale* que existía en Palencia fue reconocido desde el ámbito eclesiástico, y en 1212 desde el real, siendo reconocida como Universidad real y pontificia de Palencia; seguida en 1218 por la fundación de la afamada Universidad de Salamanca; y en 1292, la de Valladolid.

Apenas 30 años después de ser consumada la Conquista, en la ciudad de México se fundó la Real Universidad de México. Dicha creación fue resultado del impulso educativo llevado a cabo por el primer virrey de la Nueva España, don Antonio de Mendoza, quien propuso a la corona la creación de múltiples instituciones educativas para la formación de los naturales, los mestizos, criollos y peninsulares, algunas tan relevantes como el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco.

La consolidación de la petición para que se fundara un "[...] estudio e Universidad de todas las ciencias donde los naturales y los hijos de españoles fuesen industriados en las cosas de nuestra Santa Fe Católica e las demás facultades y les concediésemos los privilegios y franquezas y libertades que así tiene el estudio e Universidad de la Ciudad de Salamanca […]" (AGN, 1551), se concretó con la expedición de la cédula real que confirmó la creación de la Real Universidad de México, otorgada por Felipe II en nombre de Carlos V, con fecha 21 de septiembre de 1551 quien, además, la dotó de

recursos financieros para su puesta en marcha, lo cual ocurrió hasta 1553. En tanto que en 1555 el papado otorgó la bula, con lo que la institución se constituyó en Real y Pontificia Universidad de México. Dicha institución adquirió entonces la facultad de expedir los títulos, grados y licencias para el ejercicio de diversas profesiones en Nueva España, al igual que adoptó el modelo y las ordenanzas de la ya centenaria Universidad de Salamanca. Lo que le autorizaba a emitir la ya mencionada *licentia docendi* que permitía el ejercicio docente dentro de un nivel educativo y un campo de conocimiento determinados.

La Real y Pontificia Universidad de México que contó con las facultades de: Teología, Cánones, Leyes, Medicina y Artes, tuvo una existencia compleja a lo largo y hasta el final de la Colonia, en ella se instauraron las cátedras de propiedad, (prima, que tenía lugar a la primera hora de la mañana; y de vísperas, que eran desarrolladas por la tarde), temporales y de sustitución en las cuales las actividades principales fueron, además de la impartición de cátedra por parte del maestro, la realización de disputas entre el alumnado sobre temas asignados.

Pocos fueron los catedráticos que dedicaron su tiempo exclusivamente a la labor docente en la institución, ya que una gran mayoría, a decir de Enrique González (2008, p. 52) asistía únicamente entre una hora u hora y media cada día, puesto que debido a que el pago por el ejercicio docente era muy poco, debían dedicarse a realizar otras actividades profesionales fuera del espacio universitario; o bien al pertenecer al clero regular tenían que cumplir las tareas que su orden religiosa les mandaba; ello dificultó que se conformara un cuerpo académico sólido que desarrollara trabajo colegiado y dictara cátedras atingentes a las distintas áreas del saber.

Con el paso del tiempo, la actividad académica de la Universidad fue disminuyendo al grado de convertirse en un espacio más certificador que educador. Si bien conservó la atribución de ser la única institución con facultades para otorgar los grados correspondientes a los estudios superiores (hasta la creación de la Universidad de Guadalajara en 1792), fueron los distintos Colegios y Seminarios, establecidos tanto en la capital como en las distintas regiones de la Nueva España, los que comenzaron a tomar mayor auge como espacios de formación, entre ellos los conducidos por los jesuitas, hasta su expulsión en 1767. Hacia el ocaso del virreinato, fueron los Colegios y Academias las instituciones encargadas de brindar educación superior en materia de minería, artes, botánica y cirugía, entre otros campos.

Una vez consumada la Independencia de México, aunque la Universidad subsistió, se enfrentó a momentos continuos de apertura o cierre, según la postura de quienes ejercían el gobierno en el México independiente. Fue defendida por los gobiernos conservadores y denostada y clausurada por los gobiernos liberales a lo largo de 44 años durante el siglo XIX.

A lo largo de esas décadas independientes bajo la tónica de configurar un pensamiento ilustrado y secular propios, diversos estados de la República fueron creando Institutos Científicos y Literarios, e igualmente se fueron conformando diversas escuelas, de carácter nacional, que llenaron el vacío universitario y se dedicaron a brindar la formación superior de los mexicanos.

Paradójicamente, fue durante el Imperio de Maximiliano, promovido por los conservadores mexicanos, que se determinó la clausura definitiva de la Universidad, y, al triunfo de la Segunda República, el gobierno liberal de Benito Juárez decidió no abrirla de nueva cuenta, prefiriendo crear y consolidar otras instituciones de educación media superior y superior.

En ese sentido, Juárez impulsó un proyecto de nación que incluía como tarea fundamental la creación de un sistema educativo articulado. Entre los múltiples logros de esta misión se encontró la instauración de una educación elemental laica, gratuita y obligatoria, así como la creación de diversas instituciones, entre las que destaca la Escuela Nacional Preparatoria, considerada de carácter

propedéutico para el ingreso a las escuelas nacionales de estudios superiores, y terminal en tanto dotaba a quienes cursaban estudios en ella, de una base de cultura general, así como del desarrollo de habilidades que permitieron el desempeño pertinente de diversas tareas sociales.

Más adelante, tanto la Nacional Preparatoria como la mayoría de las escuelas de estudios superiores,[5] pasaron a formar parte del proyecto de creación de la Universidad Nacional impulsado por don Justo Sierra durante el porfiriato, como se mencionará enseguida.

El proyecto de Universidad Nacional de Justo Sierra

El proyecto de creación de una nueva universidad en México, se concretó a finales del porfiriato, que abarcó el periodo comprendido entre 1876 y 1911.

El promotor indiscutible de este proyecto fue Justo Sierra Méndez, quien en 1875, contando con veintisiete años de edad publicó un artículo titulado "Libertad de instrucción. Libertad de profesiones. Independencia de la instrucción superior y el Estado", en el cual defendió por primera vez la idea de que la instrucción en materia de educación superior debería consistir en la creación de universidades libres y autónomas académicamente, subvencionadas por el erario público, en donde hubiera libertad científica. Su propuesta no tuvo eco.

Sin embargo, seis años después, siendo diputado, presentó ante la Cámara Baja su primer proyecto de creación de la Universidad (el 7 de abril de 1881), bajo el título: *Proyecto de Ley para el establecimiento de una Universidad Nacional*. En este, Sierra definió a la Universidad como una corporación independiente conformada por las escuelas nacionales que venían operando de manera desarticulada, entre las que se incluía la Escuela Normal.[6] Aunado a ello, en el artículo 2° de dicho documento, se consideraba la creación de una Escuela Nacional de Altos Estudios, es decir una escuela de posgrado (Sierra, 1881b, p. 65).

Respecto a la tarea formativa, Sierra mencionaba desde esta primera propuesta que era crucial que en la misma se involucraran tanto el alumnado como el profesorado. En cuanto a este último, en el artículo 5°, numeral V del proyecto, se estipulaba que "el profesorado universitario se constituye como una carrera facultativa en la cual se ingresa por [un concurso de] oposición" (Sierra, 1881b, p. 67), y la promoción en esta materia sería únicamente por antigüedad y méritos.

Esta primera propuesta recibió tres cuestionamientos relacionados con la pertinencia de abrir una institución *1*) "característica de la época colonial", *2*) "autónoma e independiente", pero sostenida con financiamiento proveniente del Estado, y *3*) ¿Cómo justificar la creación de una institución de educación superior cuando la mayor parte de la población carecía de instrucción elemental? Derivado de estos cuestionamientos, el proyecto presentado no fue dictaminado por la Cámara de Diputados; no obstante, para el futuro secretario de instrucción pública el documento y la experiencia se constituyeron en elementos clave para la configuración de un nuevo proyecto. Durante los siguientes 29 años, el maestro Sierra se involucró de manera abierta en cuanto proyecto educativo le fue posible.

---

[5] Nos referimos a las escuelas de: Jurisprudencia, Medicina, Agricultura y Veterinaria, de Ingenieros, Bellas Artes, Comercio y Administración, Artes y oficios. Las primeras cinco fueron las que pasaron a formar parte de la nueva Universidad Nacional.

[6] Finalmente, en la Ley de Creación de la Universidad Nacional de México, no se incluirá a la Escuela Normal como parte de esta, ya que a decir de Sierra la Normal se encargaría de la formación de maestros que educaban a los niños, mientras que la Universidad se centraría en la formación de "la juventud y el hombre". Sierra, J. (1910b). Las Escuelas Normales y la Universidad. En *Obras completas. VIII La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos)* (pp. 323-324). México: UNAM.

Participó como representante popular haciendo propuestas educativas, como maestro en ejercicio y como director de la Nacional Preparatoria contribuyó a la mejora de la institución, como autor publicó diversos libros de texto de historia universal y nacional, y como secretario de los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública realizados entre 1889 y 1891 tuvo una actuación crucial en los debates y conclusiones.

En el año 1900 fue nombrado subsecretario de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, encargado directamente de esta última área. En 1905 se llevó a cabo la reestructuración de este ministerio y se separaron los asuntos jurídicos de los educativos; entonces se convirtió en secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes.

A lo largo de esta trayectoria, nuestro personaje fue afinando y madurando sus ideas en torno a la educación y, en especial, a la creación de la universidad mexicana. Solía señalar que en el país hacían falta una escuela normal superior, una de altos estudios y una universidad que integrara a las escuelas de estudios profesionales para unimismar los pensamientos y las aspiraciones de la nación (Larroyo, 1973a, p. 370). Con este objetivo en mente, Sierra, en compañía de un grupo de educadores destacados, trabajó en el diseño de un sistema de educación superior que complementara y ordenara los diversos niveles e instituciones ya existentes.

Hacia el segundo trimestre de 1910, Justo Sierra presentó un nuevo proyecto de creación de una Universidad Nacional ante el Congreso de la Unión; habiéndolo debatido y trabajado con antelación y en profundidad con una comisión ex profeso del Consejo Superior de Educación Pública; antes de ello lo presentó al presidente de la República, Porfirio Díaz, quien le dio su aval por considerar que México estaba preparado para tener una institución de orden superior como las que ya existían en otras latitudes; también expuso su proyecto a los secretarios de Gobernación –Ramón Corral– y de Hacienda –José Yves Limantour– quienes realizaron observaciones al mismo y comprometieron su apoyo a la nueva institución.

Como parte y requisito para su propuesta universitaria, el 7 de abril de 1910 tuvo lugar la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios, la cual, además de promover los estudios de posgrado y la investigación en los distintos campos del saber, formaría a los docentes que buscaran profesionalizarse para ejercer como tales en las escuelas Nacional Preparatoria y las de estudios superiores, lo anterior con base en lo dispuesto en el artículo 2° de su *Ley Constitutiva*, en el cual se menciona que uno de sus objetivos es: "[...] 3° Formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales" (Sierra, 1910c, p. 411).

Días después, el 26 de abril, el secretario Justo Sierra presentó el proyecto ante el poder legislativo, mismo que aprobó la *Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México* el 26 de mayo de 1910. Cuatro meses después, el 22 de septiembre tuvo lugar la inauguración de la Universidad Nacional de México, en una solemne ceremonia a la que asistieron, entre otros, el titular del ejecutivo, integrantes de su gabinete, el director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, Ezequiel A. Chávez, así como representantes de distintas universidades internacionales,[7] que habían sido invitados de manera particular por Sierra, quien ese día pronunció un discurso en el que se pueden identificar la función y los fines de la naciente Universidad.

7 Las Universidades que apadrinaron la creación de la Universidad Nacional fueron: París, por considerarse en ese entonces la más longeva y de mayor tradición, la de Salamanca por ser esta la que se tomó como referente para la creación de los estatutos de la Real Universidad de México, y la de California por ser una institución cercana a la labor intelectual de México, habiendo abierto varias veces sus puertas a intelectuales mexicanos.

En dicho discurso, Justo Sierra concibió a la Universidad como "[...] un cuerpo docente cuyo objeto primordial será realizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional"[8] (Sierra, 1910a, p. 417). Para el logro de esta función asignada:

> La acción educadora de la Universidad resultará entonces de su acción científica; haciendo venir a ella grupos selectos de la intelectualidad mexicana y cultivando intensamente en ellos el amor puro de la verdad, el tesón de la labor cotidiana para encontrarla, la persuasión de que el interés de la ciencia y el interés de la patria deben sumarse en el alma de todo estudiante mexicano (Sierra, 1910a, pp. 20-21).

La docencia, la investigación y la extensión universitaria serían las tareas con las que la Universidad naciente, a través de sus agentes educativos, cristalizaría su labor permanentemente vinculada con la sociedad mexicana, trabajando por el bien de la misma, haciendo frente a los problemas nacionales:

> Me la imagino así: un grupo de estudiantes de todas las edades sumadas en una sola, la edad de la plena aptitud intelectual, formando una personalidad real a fuerza de solidaridad y de conciencia de su misión, que recurriendo a toda fuente de cultura, brote de donde brotare, con tal que la linfa sea pura y diáfana, se propusiera adquirir los medios de nacionalizar la ciencia, de mexicanizar el saber. (Sierra, 1910a, p. 14)

Labor que tendría que ser guiada por el profesorado, al que Sierra le asignó la misión de convertir al alumnado en seres morales "en toda la belleza serena de la expresión" (Sierra, 1910a, p. 13).

A su egreso de la institución los jóvenes estudiantes tendrían dos opciones: ejercer la profesión estudiada o dedicarse al estudio de la disciplina y a la investigación científica, ambas en beneficio de la sociedad mexicana. Respecto a esta última, Sierra enfatizaba que debía realizarse:

> [...] sin olvidar nunca que toda contemplación debe ser el preámbulo de la acción, que no es lícito al universitario pensar exclusivamente para sí mismo, y que si se pueden olvidar en las puertas del laboratorio el espíritu y la materia, como Claude Bernard decía, no podremos, moralmente, olvidarnos nunca de la humanidad ni de la patria (Sierra, 1910a, p. 23).

Respecto a la formación para el ejercicio de la docencia a nivel superior fue la Escuela Nacional de Altos Estudios la asignada para realizar esta labor, ya que para Sierra "un maestro no es solamente un hombre que sabe, sino que sabe enseñar; necesita, pues, no solamente la ciencia, sino el método" (Sierra, 1881a, p. 72).

Así, tal como menciona Larroyo si bien la Escuela Nacional de Altos Estudios no se concibió como una escuela normal, sí se instauró en ella el "cultivo superior de la pedagogía y la tarea específica de preparar maestros para la enseñanza secundaria y profesional" (1973a, p. 371), constituyéndose a su vez como el antecedente de la Escuela Normal Superior, la cual formó parte de la Universidad Nacional.

De hecho, desde el *Proyecto de Creación de la Universidad Nacional* de 1881, en el artículo 6°, numeral II, se establece el objetivo de la formación de profesores a través de cursos de pedagogía:

[8] A finales del siglo XIX e inicios del XX tuvo lugar un álgido debate respecto a los términos instrucción y educación. Para saber más sobre ello: Sierra, J. (1910). Educación e instrucción. En *Obras completas. VIII La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos)* (pp. 50-52). México: UNAM.

> La Escuela Normal y de Altos Estudios tendrá por objeto *formar profesores y sabios especialistas*, proporcionando conocimientos científicos y literarios de un orden eminentemente práctico y superior a los que puedan obtenerse en las escuelas profesionales. Se establecerán desde luego *clases completas de pedagogía*, y a medida que los recursos de la Universidad lo permitan, se irán abriendo cátedras correspondientes a todos los ramos del saber humano, comenzando por los estudios biológicos, sociológicos e históricos (Sierra, 1881b, p. 68).[9]

Sierra, conocedor de los avances que la teoría pedagógica europea había alcanzado, sabía que desde inicios del siglo XIX la expansión de centros de formación pedagógica del profesorado de todos los niveles educativos era vital para alcanzar resultados prometedores en materia educativa. De ahí el impulso de dar a conocer las distintas corrientes y metodologías de enseñanza, así como impulsar la generación de las propias, para fortalecer el desempeño del profesorado.

Finalmente, desde la concepción de Sierra, el docente era quien le asignaba valor a la escuela a través de su labor: "es una verdad axiomática que el valor de una escuela está en proporción directa del prestigio y la competencia del profesorado, más bien que de la bondad intrínseca de los planes de estudio" (Sierra, 1901, p. 342), reafirmando de esta forma la importancia de la labor docente y el desempeño profesional de la misma.

La evolución de la formación docente en la UNAM

Después del logro de la creación de la Universidad Nacional y del esfuerzo de Justo Sierra por formar al profesorado de la institución, en México inició una tradición de formación para el ejercicio de la docencia en el nivel medio superior y superior, a pesar de la situación de precariedad que sufriera la educación del país tras la caída del gobierno de Porfirio Díaz, la duración de la guerra durante la Revolución Mexicana y el lento proceso de resurgimiento de la institución universitaria que impulsó José Vasconcelos al llegar como rector y después como secretario de educación pública (1921-1923), el proyecto mismo de la Universidad y las leyes que la gobernaron desde sus inicios fueron y han sido brújula de su devenir y compromiso histórico.[10]

Sin lugar a dudas, la permanencia de la institución, durante sus 113 años de existencia, la claridad de su misión y objetivos, y la defensa que diversos personajes y la sociedad en su conjunto han realizado a lo largo del tiempo, han permitido que la UNAM contribuya al desarrollo de México.

No obstante, la claridad institucional de que la formación de su estudiantado es vital para el país y para los individuos que la conforman ha propiciado que surjan y se lleven a cabo importantes esfuerzos en torno a la formación del profesorado universitario, que han pasado por la instauración de comisiones académicas y la constitución de centros e institutos de investigación y desarrollo en la materia, y aunque haremos mención de los más relevantes, lamentablemente, a la fecha los esfuerzos se encuentran desarticulados.

Desde el ámbito institucional, la UNAM contó desde 1968 hasta 1977 con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME), la cual surgió con la finalidad de "mejorar la calidad de la enseñanza

---

[9] Las cursivas son de las autoras.

[10] Cabe señalar que la Universidad continuó sus tareas durante la lucha revolucionaria de 1910 a 1921, y que posteriormente en diversos periodos presidenciales tuvo fuertes enfrentamientos con diversos gobernantes, como Plutarco Elías Calles, Emilio Portes Gil, Lázaro Cárdenas y Manuel Ávila Camacho, quienes llegaron a poner en riesgo la continuidad de la institución.

impartida por la UNAM" a través de la búsqueda e implantación de técnicas y métodos educativos que permitieran responder a las problemáticas de la masificación de la educación superior y el aumento del rezago educativo (De Ibarrola, 1972, p. 91). Para ello le fueron asignadas esencialmente cinco funciones:

1. Reunir información sobre los adelantos que en esta materia se han logrado dentro y fuera del país.
2. Establecer programas generales para el mejoramiento de los métodos de enseñanza en diferentes asignaturas que se imparten en la Universidad, promoverlos con los directores de las Escuelas y Facultades y coordinarlos, en lo que tengan de común, a varios de nuestros planteles.
3. Organizar seminarios, mesas redondas y cursillos sobre los nuevos métodos de enseñanza.
4. Establecer un Centro de Documentación para el estudio y diseño de nuevos métodos y elaboración de materiales didácticos.
5. Realizar la edición y publicación de textos de enseñanza programada (UNAM, 1969, p. 4).

También, en el último año de la década de los sesenta, se creó en la UNAM el Centro de Didáctica (CD) que tuvo como objetivo formar al profesorado universitario en cuestiones de orden pedagógico y didáctico para el mejoramiento de sus clases. Entre los grandes proyectos que llevó a cabo el Centro se ubican la formación que brindó a los egresados de los últimos años de la licenciatura que se incorporaron como docentes al recién creado Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971, así como la organización de un encuentro académico de orden nacional denominado Coloquio Nacional sobre la Formación de Profesores de Educación Superior, en conjunto con el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), haciendo evidente la labor de extensión de la Universidad.

Hacia 1977, el CD y la CNME fueron fusionados para constituir el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, el cual se encargó de formar al profesorado universitario a través de cursos sueltos, esquemas de formación con distintas modalidades didácticas, así como de una especialización. La atención que brindó el CISE comprendió al profesorado de la UNAM ubicado en sus escuelas y facultades, pero también a personal docente adscrito a otras universidades estatales.

Un año antes, en 1976, fue creado en la UNAM el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), que si bien no tenía como principal actividad la formación docente, se relacionaba con la docencia, así como con la investigación, al tener como tarea la elaboración de investigaciones sobre temas de carácter educativo y, en específico, de la propia Universidad Nacional, resguardando además el Archivo Histórico de la misma.

Hacia 1997, derivado de una reestructuración institucional, la mayor parte del personal adscrito al ya aludido CISE pasó a formar parte del CESU, que en 2006 transitó de Centro a Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), nombre que conserva a la fecha. Sin embargo, con esta transformación, en este espacio académico la investigación en educación se constituyó como su actividad principal, dejando de lado la formación docente universitaria.

Además de la creación de estas dependencias, la UNAM ha desarrollado diversos programas académicos enfocados a la formación pedagógica de docentes en ejercicio. Como ejemplos de carácter eminentemente académico puede mencionarse la desaparecida Maestría en Enseñanza Superior y la aún vigente Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS).

Respecto a la primera, surgió en los años setenta a iniciativa del Consejo Interno del Centro de Investigaciones Pedagógicas del Colegio de Pedagogía de la UNAM. De manera específica fue aprobada por el Consejo Universitario el 5 de septiembre de 1974, iniciando cursos un año después.

Dicho programa de posgrado nació con los objetivos de:

1. Contribuir a la formación docente del profesorado en las diferentes profesiones universitarias.
2. Formar profesores aptos para el estudio y solución de los problemas de la educación superior dentro de cada una de las carreras universitarias.
3. Capacitar a los profesores universitarios para colaboración en planes interdisciplinarios de investigación pedagógica.
4. Promover en los profesores la permanente actualización de sus conocimientos pedagógicos y los propios de su disciplina, además de capacitarlos para que se conviertan en agentes de la transformación de la enseñanza superior mediante la adquisición de una actitud crítica.
5. Preparar a los profesores para las actividades de divulgación de la didáctica especializada (FFyL, 1977, p. 11).

Con esta maestría se buscó entonces la profesionalización de la docencia introduciendo al profesorado en temas atingentes a la tarea de la educación a través de dos vertientes, la teórico-filosófica con perspectiva pedagógica y la enfocada a la parte práctica del ejercicio docente, en un nivel de profundidad mayor que la que podrían dar algunos cursos sueltos en la materia. La maestría de la que aquí se da cuenta operó por una veintena de años y tras ser cancelada dejó un vacío en materia de profesionalización de la docencia universitaria.

En cuanto a la MADEMS, en la primera década del siglo XXI se implementó como un programa de formación enfocado al profesorado que imparte clases en los bachilleratos UNAM y, en general, en el nivel medio superior. Se organiza en distintas áreas del conocimiento haciendo énfasis en los elementos correspondientes a la didáctica específica para la enseñanza de la biología, las ciencias sociales, ciencias de la salud, español, filosofía, física, francés, geografía, historia, inglés, letras clásicas, matemáticas, psicología y química.

La formación docente en la UNAM hoy: hacia el Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM

Fuera de programas sistematizados como estudios superiores, en años recientes, el profesorado universitario de la UNAM se ha venido formando en su mayoría a través de la oferta que brinda la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA); sin embargo, esta formación se centra prioritariamente en la actualización disciplinar más que en actividades que permitan la profesionalización docente. Cabe mencionar que la DGAPA es la instancia que gestiona otros programas dirigidos al profesorado, tales como estímulos, reconocimientos y de impulso a la investigación, vinculados a la innovación y mejora de la enseñanza.

Aunado a ello, pero de manera focalizada, existen varias facultades que trabajan con sus comunidades en la materia, es el caso de Ingeniería, a través de su Centro de Docencia denominado “Ing. Gilberto Borja Navarrete”; y Contaduría y Administración, que forma a su profesorado en su Centro de Desarrollo Docente. Las facultades y escuelas que no cuentan con espacios específicos desarrollan actividades de formación docente a través de sus áreas de educación continua, o por medio de los programas que impulsa la propia DGAPA.

Analizando la época actual, la tarea docente en el nivel superior se ha complejizado aún más, ampliando sus alcances más allá de la enseñanza "frente a grupo", considerando la elaboración de una planeación, materiales didácticos, uso de tecnologías de la información y comunicación, diseño de actividades de aprendizaje, evaluación del y para el aprendizaje, asesoría sobre temas específicos, tutorías, dirección de tesis, asistencia a exámenes profesionales y de grado, participación en proyectos de investigación e innovación educativa, así como en comisiones u órganos colegiados, o en actividades de gestión académica, entre otras acciones.

El contexto en el que se desarrolla el trabajo docente influye de manera determinante en el mismo en función del vínculo que el profesorado tenga con elementos clave como los que señala Verónica Walker (2016, p. 115) que van desde el plano de los espacios de formación, pasando por los saberes, hasta llegar a los agentes educativos, relacionándose con:

1. La institución universitaria que le contrata para el desempeño de la labor de enseñanza.
2. Colegas con contratos, categorías y funciones similares o distintas.
3. Alumnado con distintos perfiles y claves en el desempeño de su labor.
4. Conocimientos disciplinares, pedagógicos y experienciales.
5. La sociedad en la que se enmarca su práctica.

Además de los retos de la labor docente señalados previamente, existen otros, enunciados por el propio profesorado (Villalobos y Melo, 2008, p. 7):

a) Predominio del individualismo y el aislamiento en el ejercicio profesional del docente universitario, lo cual dificulta el trabajo en equipo, la coordinación institucional y las iniciativas de transformación docente, al no existir cooperación, comunicación y criterios comunes para su ejecución.
b) La clase frontal y expositiva como respuesta a la masificación del aula, impide un trabajo personalizado y una práctica reflexiva en los estudiantes. De igual forma, la precariedad de medios didácticos y tecnológicos favorece una práctica basada en una pedagogía tradicional.
c) La resistencia al cambio en los docentes es resultado de diversos factores, como los siguientes: ausencia de motivación para cambiar su gestión didáctica, falta de identificación con su rol de profesor, dificultad para entender las propuestas de cambio por falta de una formación pedagógica inicial, creencia de que la formación teórica es la mejor formación posible, entre otras.

Ante este escenario, hablar de la actividad docente en singular resulta poco pertinente, puesto que en el ámbito universitario existe una diversidad de tareas que dependen del contexto y del perfil de formación tanto disciplinar como docente de quien la desarrolle, es decir, se trata de una categoría tan heterogénea como los actores que la ejercen, hecho que complejiza su estudio y la formación para el desempeño de la misma.

En la UNAM, el documento que guía la docencia es el Marco Institucional de Docencia (MID), donde se le define como una tarea vinculada con las inquietudes y problemáticas de la sociedad en la que se ubica que tiene como finalidad:

> [...] instruir, educar y formar individuos que sirvan al país. Pretendemos preparar alumnos competentes e informados, dotados de sentido social y conciencia nacional, que actúen con convicción y sin egoísmo, que pretendan un futuro mejor en lo individual y en lo colectivo. Esto sólo se logra en un ambiente de libertad, sin prejuicios, dogmas o hegemonías ideológicas (UNAM, 2003).

Es decir, se reconoce que para el ejercicio de la enseñanza se debe contar con un espacio de libertad en el que todas las corrientes del pensamiento tengan cabida y puedan ser analizadas, por ello la autonomía y la libertad de cátedra son dos principios fundamentales en la concepción de la tarea docente en la UNAM.

Por un lado, la autonomía hace referencia a la facultad de la Universidad para crear y modificar, sin injerencias externas, su normativa, sus planes y programas de estudio, así como seleccionar sus métodos de enseñanza y proyectos de investigación; mientras que la libertad de cátedra no implica dejar de lado los programas de estudio establecidos, sino que se trata del principio que garantiza la libertad de abordarlos con metodologías y estrategias diversas, aludiendo a su vez al derecho que tanto el alumnado como los docentes tienen para expresar sus opiniones, sin ninguna restricción, en un ambiente en el que primen el respeto y la tolerancia.

Es el propio MID el que establece que para el logro de esta finalidad se requiere la aplicación de "métodos pedagógicos progresistas" y de la "mejoría de las condiciones académicas", en este sentido la formación y profesionalización docente adquieren relevancia, puesto que se configuran como elementos cruciales para la mejora de las prácticas educativas, no obstante aún se trata de uno de los temas que hasta ahora han sido poco atendidos por las autoridades educativas y las instituciones.

En la actualidad, el proyecto del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM (CFOP) se configura como una oportunidad para cumplir con esta demanda y fortalecer a la planta académica de la institución.

Bajo esta lógica, la creación de un centro destinado específicamente para la formación del profesorado, tanto de quienes se inician en esta tarea como de quienes ya están en ejercicio y cuentan con mayor experiencia, es un proyecto educativo, pero también político, ya que se convierte en el vínculo entre el profesorado y la institución, donde esta asume la responsabilidad de brindar a sus maestras y maestros todos los conocimientos y elementos necesarios para el desarrollo óptimo de su perfil como profesionales de la docencia, considerando temas que van desde las didácticas específicas hasta aquellos que tienen que ver con el cuidado de sí y la ética.

Se concibe la formación como lo hace Zabalza (2002, pp. 42-43) al verla no solo como un medio que habilita para el desempeño de una actividad de orden laboral, sino de manera más amplia considerando distintas dimensiones, tales como:

- Ampliación de posibilidades de desarrollo personal: equilibrio entre elementos personales y profesionales que permitan estar en mejores condiciones para afrontar los distintos retos de la vida.
- Desarrollo de nuevos conocimientos: que permitan configurar nuevos conocimientos generales, académicos y profesionales.
- Desarrollo de nuevas habilidades (de diferentes campos): para mejorar las formas de intervención en distintos escenarios.
- Actitudes y valores.
- Enriquecimiento experiencial.

Al abrir el CFOP, la Universidad Nacional se está comprometiendo con su personal docente, pero también con su alumnado, quien se verá beneficiado en su formación al interactuar con maestras y maestros que cuentan con los conocimientos, saberes, salud mental, resiliencia, habilidades didáctico pedagógicas, sociales y de empatía, necesarios para desarrollar su práctica profesional docente.

Reflexiones finales

A lo largo de la historia, las instituciones universitarias han tenido a la docencia como su función primordial y bajo esta perspectiva han generado esquemas de formación y certificación para quienes buscan desempeñarse en la tarea de la enseñanza. También es cierto que se ha conservado la forma de ingresar a la carrera académica, puesto que las oposiciones continúan vigentes.

Y si bien existe una gran tradición en la materia, actualmente la formación del profesorado universitario constituye uno de los principales y grandes retos para las instituciones universitarias, específicamente, llevándola al nivel de la profesionalización docente, como un elemento clave para mejorar el ejercicio de la enseñanza.

En la UNAM, este camino inició desde su concepción y se configura como una institución pionera en la materia, con distintos proyectos que ha instaurado a lo largo de su historia en favor de su comunidad y por extensión, de la sociedad mexicana.

Actualmente, es importante que, desde proyectos como el del Centro de Formación y Profesionalización Docente, la Universidad contribuya a fortalecer la identidad y la perspectiva que se tiene de la tarea que las académicas y los académicos desempeñan en la institución, además de promover una adecuada retribución, así como reconocimiento a la figura y tarea docente. Todo ello aunado a erradicar la perspectiva de que la docencia es una tarea sencilla que cualquiera puede ejercer, y tratar de sustituir esta visión por aquella en la que se le concibe como una profesión.

Resulta imperioso hacer consciente a la comunidad universitaria y a la sociedad en general de que ser docente es una tarea sumamente compleja, puesto que implica no solo una tarea individual, sino también colegiada y que extiende sus alcances a las y los educandos; que implica un modo de actuar que insta a salir del estudio personal y compartir lo que se ha aprendido, así como aquello en lo que se ha tenido experiencia tanto en el plano profesional como personal.

Bajo esta perspectiva, la y el docente deben ser personas que tengan "amor por el estudio" puesto que para el ejercicio de su profesión es preciso que estén en constante aprendizaje. Además de, como bien señala Bárcena (2020, p. 196), tener "amor al oficio docente" ya que más que una actividad laboral se constituye en una forma de vida.

Bibliografía

Archivo General de la Nación. (1551). *Real Cédula sobre la fundación de la Universidad*, Universidad, vol. 7, exp. 1, f. 4v, AGN.

Bárcena, F. (2020). El profesor en el estudio. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 193-199. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.9612

Chehaybar, E. (1993). Presentación de la Línea de Investigación sobre Formación del Docente Universitario. En Edith Chehaybar y Ofelia Eusse (Comp.), *Formación del Docente Universitario. Memorias* (pp. 16-18). México: UNAM.

De Ibarrola, M. (1972). La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, II(1), 91-94. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1971_1980/r_texto/t_1972_1_06.pdf

Facultad de Filosofía y Letras. (1977). Maestría en Enseñanza Superior. *Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras, México UNAM*, 11-18.

González, E. (2008). Ser catedrático en la Real Universidad de México. En L. Alvarado, & L. Pérez (Coords.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. I. La educación colonial* (pp. 43-65). México: IISUE-UNAM. https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/catedras-y-catedraticos-en-la-historia-de-las-universidades-e-instituciones-de-educacion-superior-en-mexico-i-la-educacion-colonial

Larroyo, F. (1973a). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.

Larroyo, F. (1973b). *Historia general de la Pedagogía*. México: Porrúa.

López, C. (2009). Prólogo. En M. de Puelles (Coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (pp. 9-11). Madrid: Biblioteca Nueva.

Sierra, J. (1881a). Contestación al Dr. Luis E. Ruiz. En *Obras completas. VIII La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos)* (pp. 69-77). México: UNAM.

Sierra, J. (1881b). La Universidad Nacional. Proyecto de creación. En *Obras completas. VIII La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos)* (pp. 65-69). México: UNAM.

Sierra, J. (1901). Ventajas de las oposiciones en las escuelas superiores. En *Obras completas. VIII La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos)* (pp. 342-345). México: UNAM.

Sierra, J. (1910a). Discurso de inauguración de la Universidad Nacional de México. México: UNAM.

Sierra, J. (1910b). Las Escuelas Normales y la Universidad. En *Obras completas. VIII La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos)* (pp. 323-324). México: UNAM.

Sierra, J. (1910c). Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios. En *Obras completas. VIII La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos)* (pp. 410-413). México: UNAM.

Sierra, J. (1910d). Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México. En *Obras completas. VIII La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos)* (pp. 417-422). México: UNAM.

Tamayo, R. (1987). *La universidad epopeya medieval. Notas para un estudio sobre el surgimiento de la universidad en el alto medievo*. México: UNAM, UDUAL.

UNAM. (2003). *Marco Institucional de Docencia*. México: UNAM.

UNAM. (1969, 11 de noviembre). Nuevos métodos de enseñanza. *Gaceta UNAM*, 18 (11), 4-6. http://www.acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum60/article/view/5474/5472

Villalobos, A., & Melo, Y. (2008). La formación del profesor universitario: aportes para su discusión. *Universidades*, (39), 3-20. https://www.redalyc.org/pdf/373/37312911002.pdf

Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles educativos*, 38 (153), 105-119. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/57638/51095

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid: Narcea.

Capítulo 5

Transformaciones de la formación docente en odontología ante los escenarios educativos cambiantes: teoría y práctica

Olivia Espinosa Vázquez, Erika Martínez Muñoz, María Hirose López

La formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente,
el peor problema y la mejor solución en educación.
Fullan, 1993

Introducción

Desde finales del siglo XX, la educación odontológica ha evolucionado, pasando de ser un oficio no valorado y dependiente de la medicina, hasta formar escuelas con un programa integral de educación profesional, con grandes avances en ciencia, tecnología y programas de salud pública. Estos avances se consideran un progreso en infraestructura, en sus planes y programas de estudio, pero también en el interés en formar y actualizar a sus profesores para que respondan a las necesidades actuales, aunque este último ha sido muy pausado o secundario en las propuestas de autoridades y líderes de las instituciones educativas en la formación de odontólogos.

Por décadas, el modelo de enseñanza predominante en odontología fue el "tradicional", que consiste en la cátedra de los profesores frente a los alumnos mientras estos toman clases. En pocas escuelas se había implementado, hasta ese entonces, un sistema moderno de educación, pero no en su totalidad, debido a que tenían deficiencias en cuanto a la actualización de los profesores en el campo de la docencia y la evaluación, por lo tanto, no había un estándar y cada uno impartía clase de acuerdo con su propio criterio y experiencia como alumno y maestro (López y Lara, 2002).

Así transcurrieron los años y, para 2013, Espinosa et al. reportaron una investigación en torno a las formas de enseñanza y evaluación utilizadas por los docentes de la Facultad de Odontología (FO) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), derivada de la evaluación curricular del plan de estudios vigente en aquella época. En dicha investigación todavía se refleja el modelo tradicional de enseñanza centrado en la exposición del profesor, la evaluación teórica basada tanto en el cumplimiento de asistencia como en exámenes, y la evaluación práctica cimentada en la valoración del conocimiento de procedimientos y el cumplimiento de cuotas de trabajos clínicos. Los años del inicio del siglo XXI habían transcurrido y la literatura aún nos reportaba un modelo de formación muy similar al del siglo pasado (Hendricson y Kleffner, 1998).

Previo a la pandemia, a finales de 2019 e inicios de 2020, se planeó una reestructuración de la formación docente en la FO, la cual marcaba el comienzo de una propuesta inédita en esta entidad, ya que anteriormente las actividades no tenían un eje rector en cuanto a si se basaban en modelos teó-

ricos, privilegiaban temas para formación de educadores en las ciencias de la salud o consideraban a la tecnología como mediadora del proceso de formación, y de una manera importante destaca que no se tenían propuestas de formación para educadores clínicos, siendo la práctica odontológica el centro del desarrollo profesional de los cirujanos dentistas.

En este capítulo compartimos la experiencia de las actividades que se han implementado antes, durante y recientemente, luego del momento crítico de la pandemia, en el marco de un programa de formación docente ajustado conforme al contexto cambiante que se ha dado de una manera acelerada. Dicho programa tiene como referente tres modelos de formación docente reportados en la literatura que describiremos brevemente, y que hemos adaptado y adoptado con una aceptación significativa entre la comunidad académica.

Narramos la formación docente durante el periodo 2014-2018 para tener un punto de partida de cómo eran las actividades sin un marco referencial integrador; luego abordamos brevemente tres modelos teóricos y enseguida enunciamos cómo estos se integraron a las propuestas didácticas para la formación y actualización docente en odontología a partir de 2019, por lo que se describen algunas de las experiencias implementadas (planeación, aplicación y evaluación), ya que son representativas del resto de las actividades que se han desarrollado desde dicho año y hasta 2021. Por último, concluimos con una reflexión de los logros, las limitaciones que se han generado para operar de manera óptima este programa y los grandes retos que enfrentamos actualmente y afrontaremos en el futuro próximo.

Hemos decidido compartir esta experiencia, ya que consideramos útil difundir entre docentes la manera en la que una profesión práctica ha resuelto la problemática que en un momento nos sorprendió por igual, en espera de que aquel lector cuyo contexto sea similar pueda identificarse, reflexionar y apropiarse de ideas y de los aspectos aquí descritos.

Cabe señalar que empleamos un elemento anatómico, como es el esqueleto humano, para narrar las diversas etapas y transformaciones que hemos vivido en esta puesta en marcha que ha traído grandes beneficios a la planta académica de la FO; asimismo, al término de este capítulo hemos agregado el enlace a un sitio Web con una galería en la que se han incluido imágenes, videos, recursos visuales y datos que representan lo que ha sido esta experiencia académica.

El estatus de la formación docente sin el esqueleto

Desde el inicio de la formación profesional de los odontólogos, ha habido un vacío en cuanto al desarrollo de la investigación educativa formal en las instituciones de educación superior, ya que el progreso de la profesión se ha enfocado en mantenerse a la vanguardia en cuanto a la infraestructura para el desarrollo de la clínica y a las técnicas e innovación de los materiales dentales para los tratamientos restauradores.

Como una muestra representativa de lo que había sido el rubro de la formación docente en una entidad académica como lo es la FO, durante el periodo 2014-2018 se implementaron las siguientes actividades: *Diplomado de Formación Docente, Diplomado de Educación Basada en Competencias, Diplomado Complementario de Formación Docente*, así como diversos cursos, incluido uno para la *Inducción a la Docencia*. En resumen, tenían como objetivo abordar referentes teórico-metodológicos sobre currículum y competencias profesionales, planeación didáctica, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, evaluación, tecnologías de la información y comunicación (TIC) para la enseñanza, así como ética y manejo emocional.

Todas las actividades estuvieron avaladas por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), ya que se inscribieron en el Programa de Actualización y Superación Docente

(PASD). Las modalidades en las que se impartían eran principalmente presencial y, en mucho menor grado, semipresencial; además, estaban a cargo de especialistas en pedagogía, educación a nivel superior y odontología.

Aunque existían varias propuestas, estas no se articulaban en un proyecto de formación docente sustentado teóricamente en ningún modelo. Tal como sostiene Terigi (2016), el riesgo de tener una colección de actividades inconexas es la yuxtaposición de enfoques sobre la enseñanza que sostiene cada ponente, por lo que es fundamental construir un enfoque articulado de la docencia. Asimismo, las actividades atendían a una proporción reducida de la población académica, porque los contenidos se orientaban, únicamente, al desarrollo de habilidades para la enseñanza en ambientes de aprendizaje áulicos, con lo que se dejaban de lado otros procesos educativos que se desarrollan en la facultad.

Vinculado al cambio de gestión académico-administrativa, a finales de 2018 se analizaron tanto las necesidades de formación docente como las características de la comunidad de la FO y se identificó la ausencia de propuestas dirigidas a los profesores de las áreas preclínica y clínica. En otras palabras, los esfuerzos realizados hasta el momento se habían centrado en el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias básicas en odontología, misma que se lleva a cabo en espacios de formación habituales como las aulas.

Las clínicas constituyen espacios cruciales en la formación de los futuros cirujanos dentistas, porque representan el escenario real en el que desarrollarán la mayor parte de su labor profesional. De hecho, respecto de otras licenciaturas de las ciencias de la salud en la UNAM, y seguramente en otras instituciones de educación superior, los entornos prácticos en odontología presentan una particularidad: desde el segundo año, los estudiantes atienden pacientes bajo la supervisión de sus profesores, lo que conlleva la implementación inmediata del plan de tratamiento.

En concordancia con lo anterior, la enseñanza clínica debe contemplar modelos pedagógicos, estrategias didácticas y métodos de evaluación específicamente diseñados y probados para dar respuesta a las necesidades de estos espacios educativos. Sin embargo, los docentes no siempre cuentan con la preparación requerida, aunque posean amplios conocimientos, habilidades y experiencia en su campo disciplinar (Spoletti, 2014).

Todo tiene un principio… el esqueleto axial de la formación docente en odontología

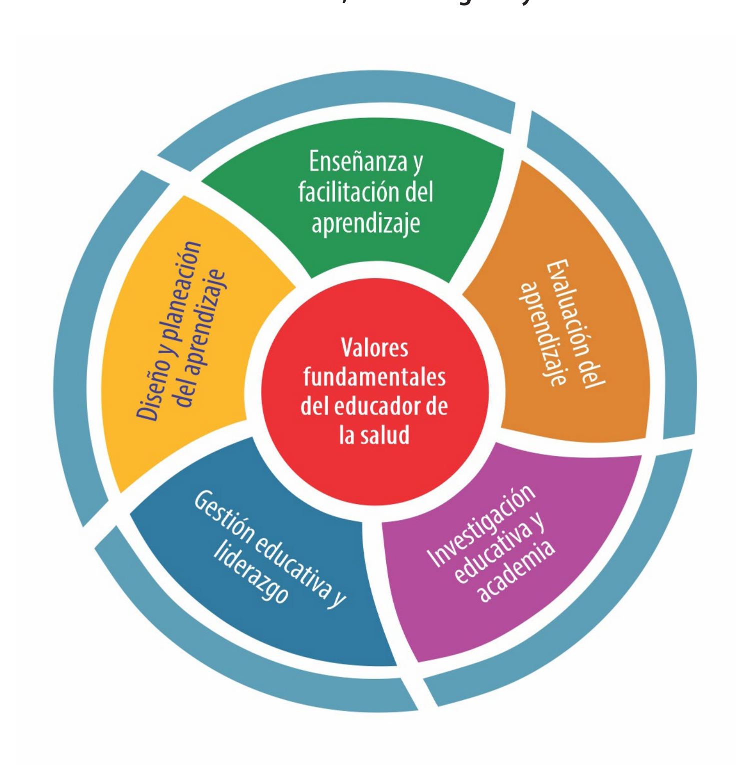
Para poder establecer y delimitar una propuesta de formación docente como la que describiremos en este capítulo, es importante definir los modelos sobre los cuales se basa; para ello, se consideraron los Estándares profesionales de educadores médicos, odontológicos y veterinarios (Academy Of Medical Educators [AOME], 2014), el Modelo de las aproximaciones de Steinert (2014), así como el Modelo T-PACK que abarca contenido disciplinar, pedagógico y tecnológico (Zheng et al., 2017).

Estándares profesionales de educadores en ciencias de la salud

La Academia de Educadores Médicos (AOME, por sus siglas en inglés) desarrolló y lanzó la primera edición del Marco de Estándares Profesionales para educadores en 2009, los cuales proporcionan un mecanismo robusto para el reconocimiento profesional formal para todos aquellos involucrados en la educación en las profesiones de la salud. Luego de una amplia consulta de organizaciones involucradas en educación médica, odontológica y veterinaria, se definió lo que se consideraba relevante para estas profesiones en relación con las tareas que desempeñan en el lugar de trabajo (clínicas, hospitales, consultorios) para poder definir sobre qué deberían centrarse los formadores de recursos humanos de estas profesiones (AOME, 2014).

Estos estándares representan un consenso de valores, conocimiento y comportamiento que se esperan de un educador del área de la salud, por ejemplo, en términos de valores que: *a*) promuevan la calidad y la seguridad de la atención, *b*) demuestren identidad e integridad profesional, *c*) estén comprometidos con la academia y la reflexión en la educación en el área de la salud, y *d*) demuestren respeto por otros. Asimismo, estos estándares consideran cinco *dominios* de la práctica docente: *1*) Diseño y planeación, *2*) Enseñanza y facilitación, *3*) Evaluación, *4*) Investigación educativa y academia, y *5*) Gestión educativa y liderazgo. Los valores y los dominios contemplan descriptores, pero estos últimos con diversos niveles que equivalen a ir de novato a experto en términos de actividades que deben ejercerse en la práctica docente **(figura 1).**

Figura 1. Marco de referencia de los estándares profesionales de educadores médicos, odontológicos y veterinarios



Modelo de las aproximaciones a la formación docente

Actualmente, las actividades de formación docente no solo son de tipo formal, sino que se ha sugerido que las experiencias educativas sean oportunidades de aprendizaje informal en entornos reales (Webster, 2009).

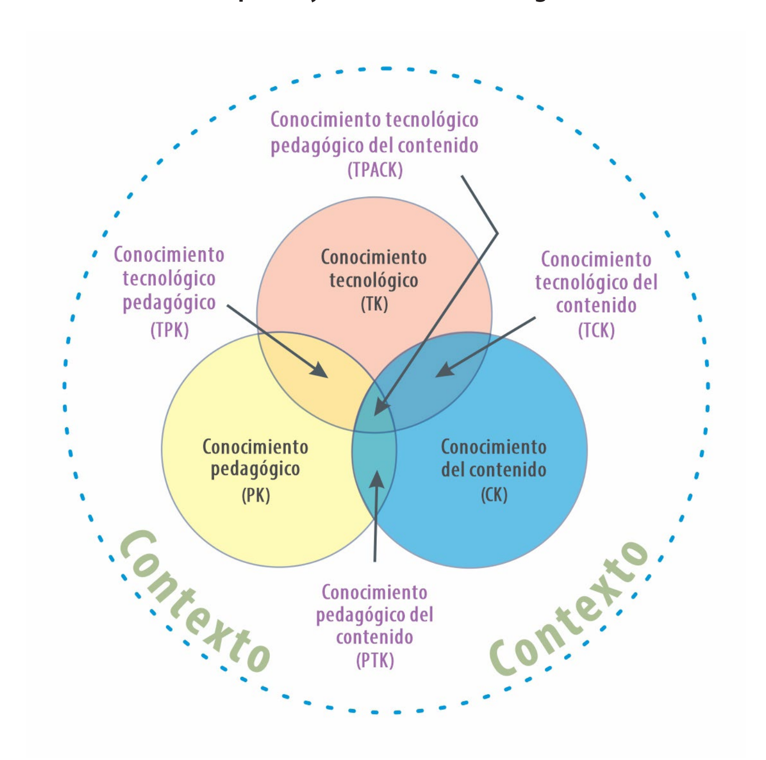
Vinculado a lo anterior, las características clave de la formación docente incluyen principios de diseño sustentados en la evidencia, contenidos relevantes, aprendizaje experiencial y oportunidades para la práctica y la aplicación, espacios para la realimentación y la reflexión, proyectos educativos, construcción intencional de comunidades de aprendizaje, diseño de programas longitudinales y apoyo institucional (Steinert et al., 2016). Dichas características se reflejan en el modelo de las aproxima-

ciones a la formación docente, en el que se ilustra cómo dicha formación y las actividades didácticas que en aquella se promueven, pueden moverse hacia dos dimensiones: de experiencias individuales (independientes) al aprendizaje grupal (colectivo), y de aproximaciones informales a unas más formales. Los enfoques individuales contemplan: aprendizaje de la experiencia, el cual incluye el aprender haciendo, por observación y por reflexión sobre la experiencia, y el aprendizaje de pares y estudiantes (de todos los niveles del continuo). El aprendizaje grupal incluye actividades estructuradas tales como talleres y seminarios, acompañamiento y otros programas longitudinales, así como aprendizaje en el lugar de trabajo y en comunidades de práctica. La mentoría (formal o informal) se ha colocado en el centro como una estrategia para el auto mejoramiento que puede beneficiar desde el apoyo, así como el reto que un mentor efectivo puede proveer (Steinert, 2010). Más adelante se ilustra este modelo aterrizado en las actividades de formación docente en la FO.

Modelo T-PACK

Mishra y Koelher (en Zheng, et al., 2017) desarrollan una propuesta descrita como el modelo TPACK (*Technological, Pedagogical and Content Knowledge*); argumentan que la enseñanza efectiva en la era digital requiere la habilidad para integrar contenido, pedagogía y tecnología estratégicamente, para impactar el aprendizaje de los estudiantes. La clave para comprender el modelo TPACK es ver a los tres tipos de conocimiento como inseparables e interdependientes **(figura 2).**

Figura 2. Modelo TPACK: interrelación de contenido, pedagogía y tecnología (tomado, adaptado y traducido de Zheng et al., 2017)



Nota: Las letras entre paréntesis son las iniciales en inglés de cada tipo de conocimiento.

Como puede verse en la **figura 2**, la incorporación de tres elementos: el conocimiento del contenido disciplinar propio del área o la profesión (ej., matemáticas, física, medicina, arquitectura), el conocimiento pedagógico para la enseñanza (ej., fundamentos tales como teorías educativas e instruccionales, metodología didáctica, principios e instrumentación de la evaluación), y el conocimiento tecnológico (ej., plataformas para la construcción de entornos virtuales de aprendizaje, softwares y aplicaciones para facilitar el aprendizaje) son igual de importantes para el logro del objetivo del modelo que es la integración y la posibilidad de generar un conocimiento único al vincular, en principio, dos tipos de contenido considerados en el modelo (conocimiento tecnológico-pedagógico, conocimiento tecnológico del contenido, conocimiento pedagógico del contenido) y mejor aún, la integración e interrelación entre los tres y que se observa en el centro del modelo.

El modelo TPACK sugiere que los profesores incorporen en las metodologías de enseñanza más de una herramienta tecnológica para evitar el tecnocentrismo, y de este modo la combinación de las TIC y los diversos tipos de conocimiento generen un ambiente mucho más dinámico, rítmico y variado en el espacio educativo (Harris y Hoffer, 2009).

Asimismo, este modelo captura la complejidad de la instrucción apoyada en la tecnología y ha sido reconocido como uno de los marcos de referencia bien establecidos para la investigación en la integración de la tecnología en la práctica docente. Este modelo ha inculcado la mejora académica en el desarrollo profesional docente, en la integración de la tecnología en diversas disciplinas, incluidas las ciencias sociales, las artes liberales y el modelo STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas); del mismo modo, una variedad de instrumentos ha sido desarrollado para evaluar la aplicación del modelo en el desempeño de los profesores, incluyendo entrevistas, grupos focales y observaciones en el salón de clases (Zheng et al., 2017).

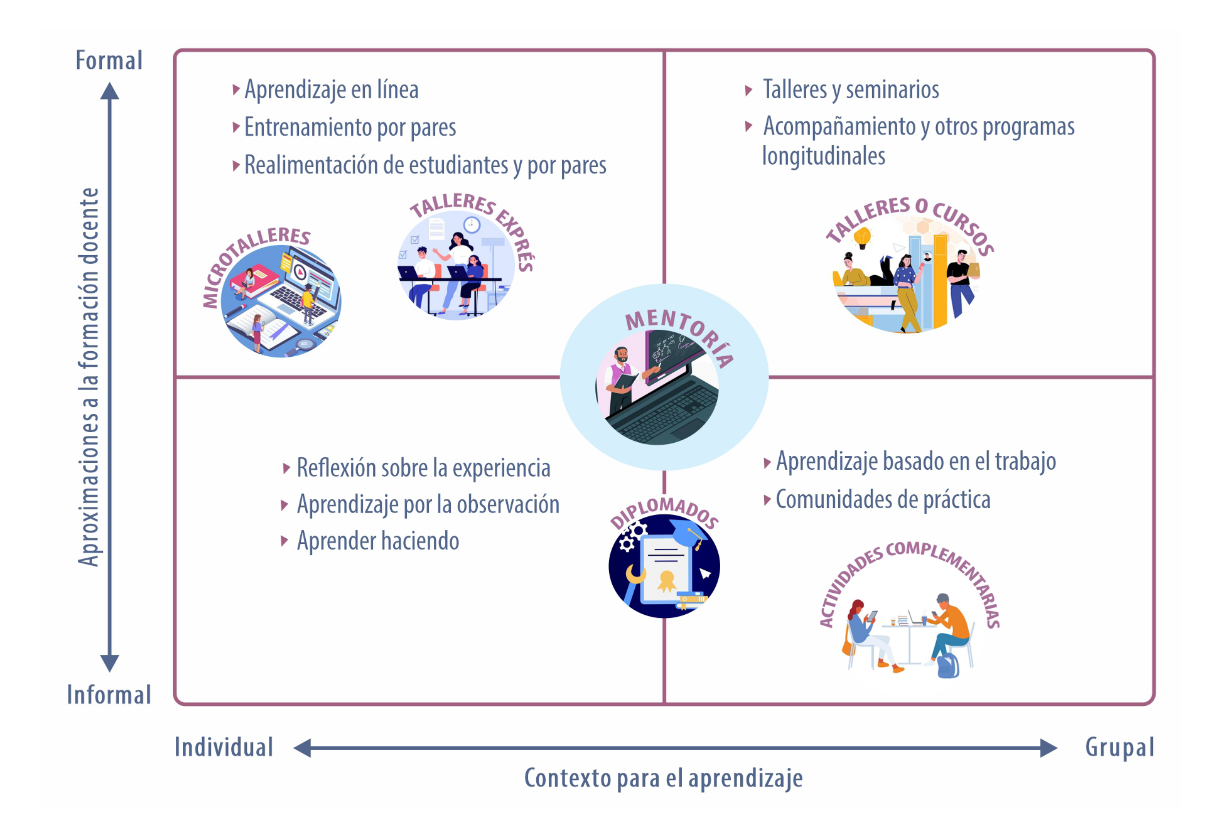
Por último, es importante señalar que el TPACK se apoya en la idea formulada por Shulman, quien señala que, para el desarrollo profesional de la actividad de la enseñanza, los docentes deben poseer conocimientos relacionados, tanto con el contenido propio de las materias como con la pedagogía (y en consecuencia la educación), el perfeccionamiento docente (formación inicial y continua) y los programas de desarrollo profesional deben proporcionar oportunidades de aprendizaje para ampliar el conocimiento y ponerlo en acción (Cabero et al., 2015).

Integración de los modelos en el programa de formación docente en odontología: el esqueleto comienza a moverse

A partir de los referentes teóricos descritos, se desarrolla una propuesta de formación docente en la FO cuyo centro son las aproximaciones docentes de Steinert (2010) ajustadas al contexto actual que, debido a la necesidad de adoptar y adaptar la tecnología, permitió que permeara el modelo TPACK, ya que al diseñar las actividades se dio relevancia a los tres tipos de contenido, a veces privilegiando uno más que otro o mezclando los tres de manera equitativa, dependiendo de los objetivos de cada actividad.

En la **figura 3**, se ilustra el tipo de actividades de formación docente que se han implementado en el programa desarrollado para la FO y, dependiendo del cuadrante donde se ubiquen, cómo enfatizan más en determinadas características de la instrucción.

Figura 3. Actividades de la propuesta de formación docente de la FO clasificadas en las aproximaciones a la formación docente de Steinert (2010)



Inicialmente, para hacer real la aplicación integral de los modelos de formación docente, se propuso el *Diplomado de Formación Docente para la Enseñanza Preclínica y Clínica en Odontología (FODEPCO)*, que consiste en el primer esfuerzo sistemático de la facultad para mejorar el proceso educativo en entornos clínicos tanto simulados como reales.

El objetivo de la propuesta es que los docentes desarrollen habilidades para la planeación, enseñanza, evaluación y realimentación en espacios preclínicos y clínicos en odontología. Asimismo, se inscribe en el marco del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD), a cargo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM.

Con base en la revisión de la literatura especializada (Harden y Crosby, 2000; Fugill, 2005; Dieter et al., 2006; Hasan et al., 2011; AOME, 2014; Harden y Lilley, 2018) se identificó un conjunto de roles que debe desempeñar un docente clínico del área de la salud, lo que permitió delimitar los cinco módulos que integran el diplomado: inicialmente se analiza el perfil ideal de los educadores odontológicos; luego, se reflexiona sobre los aspectos éticos y actitudinales básicos para la docencia; posteriormente, se aborda la didáctica para la enseñanza clínica en aspectos cognitivos, psicomotrices y actitudinales; finalmente, se plantean la evaluación de la competencia clínica y la realimentación como elementos esenciales en el ciclo de la enseñanza situada y la práctica reflexiva.

Los fundamentos pedagógicos del diplomado son el aprendizaje experiencial, la enseñanza situada y la práctica reflexiva. A partir de estos se propone una metodología didáctica que vincula

activamente la teoría y la práctica. Se trata, entonces, de partir de la reflexión *en* y *sobre* situaciones cotidianas que enfrentan los docentes, para analizarlas críticamente a la luz de los planteamientos teórico-metodológicos de la enseñanza clínica. Esto con la intención de que el profesorado pueda aplicar una enseñanza innovadora que permita a sus estudiantes desarrollar aprendizaje significativo, colaborativo y autorregulado.

En esta propuesta podemos ver reflejadas diversas aproximaciones a la formación docente señaladas por Steinert (2010).

Para la implementación se conformó un equipo interdisciplinario constituido por 12 académicos, cuya formación profesional es en odontología, medicina o pedagogía, entre los que se encontraban cuatro expertos en formación docente en ciencias de la salud. Para la preparación del equipo se implementó el Seminario *Formación de Formadores*, mismo que representó un espacio de intercambio para el desarrollo de conocimientos teórico-metodológicos y la identificación tanto de habilidades como de estrategias para la facilitación del proceso educativo.

La primera edición del diplomado se impartió de marzo a octubre de 2019 en modalidad *blended learning* (sesiones presenciales y actividades asíncronas en la plataforma Moodle), con una duración de 138 horas. Se inscribieron 31 profesores, de los cuales aprobaron 29. Al finalizar el proceso de formación, los docentes participaron en el *Primer Coloquio de Buenas Prácticas en la Enseñanza Preclínica y Clínica en Odontología*, en el que presentaron a la comunidad universitaria sus experiencias y propuestas innovadoras para mejorar el proceso educativo en ambientes clínicos, tanto simulados como reales.

Con el diplomado se buscó fundamentar y mejorar las prácticas de enseñanza clínica que intuitivamente realizan los docentes, ya que representa un espacio diseñado sistemáticamente para el intercambio, la reflexión crítica y la apropiación de referentes teóricos que le den sentido a la labor de los educadores odontológicos. Esto puede permitir que se resignifique el proceso educativo en la clínica, para plantear verdaderas experiencias de aprendizaje a los estudiantes.

Este diplomado fue un parteaguas en la formación docente y dio pauta para la creación del programa del que ya se describió su fundamento teórico (modelos) y estructura (actividades diseñadas para su operatividad).

La implementación inicial de la propuesta de formación docente inédita en la FO: un esqueleto recién articulado, pero lesionado por la llegada de la pandemia

En la UNAM se habían hecho grandes esfuerzos, desde hace varias décadas, para incorporar las TIC en la didáctica de los docentes universitarios. Sin embargo, la difícil situación que vivimos con la pandemia por COVID-19 nos mostró que la comunidad aún no estaba preparada para la enseñanza en entornos completamente virtuales.

En marzo de 2020 se presentó la propuesta del programa de formación docente a los responsables académicos de las asignaturas y módulos que conforman el plan de estudios de la licenciatura de Cirujano Dentista 2014 que opera actualmente en la FO, una semana previa al anuncio de que la enfermedad por el virus del SARS-Cov-2 fuera denominada pandemia; de inmediato, se tuvo que repensar la forma en que operaría este programa, ya que si bien se había establecido bajo los referentes teóricos descritos y planteado en un contexto presencial, se consideró de una manera mucho más significativa a la incorporación de las TIC, pero no se había pensado en que el programa se adoptaría al 100% a la modalidad en línea.

En este momento iniciaba la implementación del diplomado FODEPCO en su segunda edición, pero esta y otras actividades que estaban en puerta tuvieron que migrar de manera repentina a virtual, sin saber con certeza lo que vendría después.

La pandemia obligó a priorizar las actividades que se desarrollarían para la formación docente y esto, junto con las necesidades que se presentaban al día, como la apremiante urgencia de formar y actualizar a la comunidad en cuanto a los entornos virtuales de educación, fueron focos de atención para el área de Desarrollo Académico y Evaluación Educativa (dependiente de la Secretaría Académica de la FO), creada a partir de la pandemia. Pasó un mes con incertidumbre y el programa operó las actividades que ya se habían planeado y que se pudieron migrar a la virtualidad.

En este sentido, en mayo de 2020 se comenzó el diseño de varias propuestas de formación docente con las que se buscaba hacer frente a diferentes necesidades identificadas a raíz de la pandemia. Específicamente, en términos de la habilitación tecnológica, se crearon diferentes talleres que tenían como propósito guiar a los profesores en la planeación, el diseño y la construcción de aulas virtuales en la plataforma educativa Moodle, que proporcionaran una secuencia didáctica adecuada con su práctica docente.

Cabe señalar que la plataforma Moodle es un espacio educativo institucional con el que cuenta la FO desde hace aproximadamente 10 años, pero en junio de 2020 se actualizó el servidor; desde entonces se emplea una nueva interfaz de Moodle. La propuesta de un taller enfocado a habilitar a docentes que habían sido designados como sinodales de exámenes extraordinarios de asignaturas clínicas para guiarlos en su construcción con diversidad de reactivos (*El ABC para la elaboración de reactivos en línea*) coincidió con dicha actualización, lo que, aunado a los requerimientos de la nueva normalidad educativa, significó un escenario idóneo para implementar las estrategias de formación encaminadas a la habilitación y acompañamiento de los docentes en el uso de la nueva plataforma Moodle.

El esqueleto articulado y ajustado: la formación docente en el corazón de la pandemia

Ya la pandemia tomaba su rumbo, lo que permitió definir que las actividades de formación y actualización docente se diseñaran para entornos virtuales. En este apartado se describen a detalle dos experiencias representativas de los tipos de actividades de formación y actualización docente (cuya categorización se incluyó en la **figura 2**) creadas y diseñadas a partir de las necesidades detectadas del diagnóstico inicial realizado en 2018, de la emergencia por la pandemia, pero también como resultado de la interacción con los docentes y de identificar sus preferencias, intereses y necesidades desde diversas aristas. En este momento ese esqueleto se ajusta y comienza a tomar forma en su modalidad virtual de una manera más sistematizada.

"El ABC para la elaboración de reactivos en línea"

Durante mayo de 2020 se presentó la urgente necesidad de aplicar la fase práctica en los exámenes extraordinarios de asignaturas clínicas, por lo cual se diseñaron y validaron reactivos a partir de referentes teóricos como la pirámide de Miller (1990) y la taxonomía de Simpson para el desarrollo de habilidades prácticas y del dominio psicomotor (Simpson, 1972).

Se ejecutaron cinco fases que van desde la coordinación y gestión de la propuesta, el diseño y la capacitación por medio de un taller, la integración y validación de los exámenes, hasta la aplicación de los extraordinarios (Espinosa & Hirose, 2022). Las fases 2 y 3 de este proyecto se relacionan justamente con el diseño y la implementación del taller *El ABC para la elaboración de reactivos en línea*, respectivamente, el cual estuvo dirigido a sinodales, a responsables de las asignaturas clínicas, y a un grupo adicional de profesores que apoyaron el proceso, por el trabajo arduo que esta tarea representó.

Se elaboraron reactivos de selección y construcción a partir de casos reales para poder evaluar a los estudiantes que presentaron los extraordinarios de asignaturas clínicas del plan de estudios 2014 de la licenciatura de Cirujano Dentista.

El fundamento pedagógico de este taller fue el aprendizaje experiencial (Dewey, 2004/2010; Díaz Barriga, 2006). Esto implicó que a la par que los docentes revisaban los contenidos en el aula virtual del taller, debían aplicarlos en la construcción de los reactivos. Para lograr lo anterior, en la plataforma Moodle se habilitó un Aula Virtual de Práctica (AVP), en la que cada participante debía ejecutar lo revisado y, finalmente, habilitar los reactivos correspondientes del extraordinario que se les asignó.

El taller se planeó en seis secciones: la primera, introductoria, en la que se brindó un panorama de la evaluación de la competencia clínica; la segunda constituyó un marco de referencia para la construcción de evaluaciones del aprendizaje en odontología; la tercera consideró los criterios para la elaboración de reactivos; la cuarta y quinta, los tipos de preguntas que contempla la plataforma Moodle y, por último, la fundamentación de la validez en la construcción de los instrumentos para la evaluación del aprendizaje.

Como parte de los fundamentos teóricos del taller, se aplicó la metodología de los 12 pasos o componentes para el desarrollo efectivo de una prueba (Downing & Haladyna, 2006). Se buscaba evaluar los primeros niveles de la competencia clínica en odontología según la pirámide de Miller (1990), es decir, los estudiantes debían demostrar el *Saber*, el *Saber cómo*, e incluso en algunos casos el *Mostrar cómo* en ciertos procedimientos operatorios propios de la clínica en odontología (Espinosa & Hirose, 2022).

El taller se realizó en un periodo de tres semanas (del 8 al 26 de junio del 2020), con una duración de 30 horas, en modalidad virtual asincrónica. Los participantes debían trabajar en tareas específicas, por ejemplo, elaborar *Exámenes* para corroborar la comprensión de contenidos y temas esenciales para los extraordinarios; revisar recursos como *Libros*, textos, imágenes y videos con ejemplos metodológicos para preparar reactivos; vincular a *Herramientas externas* como Google Drive para la elaboración de los resultados de aprendizaje, así como *Foros* de ayuda, *Carpetas* con archivos de apoyo y *Enlaces* a *Páginas* de tutoriales, con el fin de guiar paso a paso a los profesores en las tareas más complejas.

El equipo responsable para orientar el desempeño de los profesores en el taller se conformó por una coordinadora experta en la metodología para la elaboración de reactivos y el uso de la plataforma Moodle, además de cuatro apoyos tecnopedagógicos, quienes organizaron a los participantes del taller para brindarles un seguimiento personalizado y orientarlos tanto en la metodología como en el uso técnico de la plataforma, la mensajería, el correo electrónico, las llamadas telefónicas, las asesorías grupales y personalizadas vía Zoom, además de solucionar dudas. Cabe mencionar que la supervisión del trabajo fue realizada por dos académicos de la Facultad de Medicina con vasta experiencia en la metodología para la elaboración de reactivos.

Al ser la primera vez en realizar un trabajo colaborativo de esta índole, se presentaron las siguientes situaciones:

1) Los involucrados en este proceso, en específico los profesores, contaban con poca experiencia en el uso de Moodle, por ello se realizaron seis reuniones distribuidas durante todo el taller, tres en turno matutino y tres en vespertino con el objetivo de enfatizar aspectos importantes del proceso y resolver dudas concretas y guiarlos; además, por medio de la plataforma y mediante foros o por mensajería instantánea directa con los apoyos tecnopedagógicos, se organizaron sesiones sincrónicas para resolver dudas relacionadas con la elaboración y el montaje de los reactivos.

2) El producto final del taller consistía en la habilitación de ocho reactivos en la plataforma con sus respectivos resultados de aprendizaje (RA), y debido al corto periodo de entrega, este se aplazó. Para contrarrestar esto, en las *Páginas de contenido* se habilitó un módulo de preguntas frecuentes, entre las que destacaron: número de RA por tema o por examen, delimitación de temas para procesar los reactivos, niveles cognitivos por evaluar, elaboración de reactivos secuenciales, dificultad para trabajar fuera de línea, así como la consulta de programas actualizados, lo que permitió un avance más ágil en el logro del objetivo del taller.
3) En cuanto a las cuestiones técnicas para el manejo de la plataforma, las dudas se centraron en cómo insertar imágenes en una pregunta, cómo incrustar videos en la plataforma, cómo subir un video a un canal destinado, cómo visualizar previamente las preguntas, tamaño de imágenes y configuraciones de preguntas y respuestas de tipos específicos.

Los exámenes extraordinarios se crearon con la actividad denominada *Examen*, que permitió contar con diversidad de formatos para elaborar tanto preguntas de selección como de construcción. Cabe señalar que la particularidad de estos exámenes hacía referencia a casos o mininarrativas clínicas que invitaban al estudiante a pensar en el contexto real en el que se desempeñarán en su práctica profesional. Fotografías, radiografías y videos fueron algunos de los recursos digitales que caracterizaron a los reactivos, los cuales se tomaron de casos reales. Es decir, los profesores documentaron algunas historias clínicas para llevarlas a la práctica docente, o bien retomaron algunos diagnósticos que con mayor frecuencia se presentan en la clínica, donde un estudiante debe ser capaz de resolver en término de conocimientos y habilidades cognitivas (Espinosa & Hirose, 2022).

Este taller resultó de destacada utilidad no solo para la producción de los exámenes extraordinarios, sino que se ha implementado en dos ocasiones adicionales a la primera, la cual, junto con la segunda fueron avaladas por la Secretaría Académica de la FO; la tercera lo fue por la DGAPA y alcanzó a profesores que no eran de odontología, docentes que evaluaron de manera destacada la propuesta de formación docente.

La evaluación de las actividades de formación y actualización docente en un nivel de satisfacción se ha realizado por medio de una encuesta aplicada al final de cada una, lo que nos permite identificar áreas de oportunidad y fortalezas de estas propuestas.

Las secciones que constituyen las encuestas son: datos sociodemográficos, objetivo, tiempo y contenidos, uso de plataforma y materiales de apoyo incluidos, recursos educativos en la plataforma, instrucciones y aclaración de dudas, desempeño del equipo docente y comentarios generales y temas de interés para formación y actualización docente; esta última sección es de pregunta abierta, lo que permite a docentes participantes externar con libertad sus inquietudes.

La mayoría de docentes que cursa las actividades son mujeres. En general, hombres y mujeres reflejaron estar muy de acuerdo en cuanto al objetivo, duración y contenidos de esta propuesta; en relación con los materiales de apoyo y recursos incluidos en la plataforma estuvieron muy de acuerdo con todos los aspectos evaluados y, de manera destacada, con que los materiales se encontraban de manera ordenada y que promovieron en ellos aprendizaje nuevo y significativo.

La calidad de los recursos educativos creados para el curso fue evaluada con el puntaje máximo. Estos recursos consideraban tutoriales, presentaciones, resúmenes, artículos, *Libros* y *Foros* de dudas en Moodle. Las instrucciones para las actividades y la información proporcionada para resolver las dudas más frecuentes fueron también evaluadas de manera positiva, incluidas las asesorías por videollamada que se brindaban en la plataforma Zoom.

Por último, y no menos importante, el equipo docente que impartió el curso fue evaluado de manera destacada; quienes llevaron a cabo esta valoración refirieron que el apoyo siempre estuvo presente y la resolución de dudas por parte de las docentes del curso fue oportuna y asertiva.

El siguiente comentario refleja el sentir de muchos docentes que cursaron el taller:

> ¡¡¡Muchas gracias a todas las personas que hicieron posible este curso!!! Para mí es una gran experiencia, ya que debido a esta pandemia la vida diaria y académica van a sufrir muchos cambios, y hay que actualizarse o morir. Así que es un placer y honor ser parte de este cambio. Sin duda el curso fue muy enriquecedor y productivo, ya que se logró el objetivo de elaborar reactivos para los exámenes extraordinarios. Una vez más, ¡¡¡muchas gracias y muchas felicidades!!!

En sus marcas… para construir tu aula virtual

El taller *En sus marcas… para construir tu aula virtual* tiene como propósito guiar a los docentes participantes en el diseño y la construcción de un aula virtual en la plataforma Moodle. Fue la primera propuesta formal generada para el programa de formación y actualización docente en línea luego de iniciada la pandemia. Está dirigido a docentes que no han tenido contacto con dicha plataforma ni con recursos digitales educativos, por lo que representa una actividad de formación de nivel básico (es decir, un primer acercamiento tanto a las funciones elementales de Moodle, como a la planeación didáctica en entornos virtuales).

El taller tiene una duración de seis semanas (la primera edición se llevó a cabo de septiembre a octubre de 2020); se ha impartido en tres ocasiones en modalidad virtual, con sesiones sincrónicas vía Zoom para abordar dudas de los docentes y brindarles información adicional sobre los contenidos, así como con sesiones asincrónicas en las que los participantes debían trabajar en la plataforma Moodle (consultando tutoriales y otros recursos para llevar a cabo las actividades).

El fundamento pedagógico empleado en este taller es *Aprender haciendo* (Díaz Barriga, 2006), es decir, a la par que los docentes revisan los contenidos, deben ponerlos en práctica. Para lograr lo anterior, en la plataforma Moodle se habilita una AVP para cada participante (muy similar a la generada en el taller *El ABC para la elaboración de reactivos en línea* ya descrito), en la que puede explorar la interfaz e interactuar con sus funciones, experimentando así el rol de profesor con permiso de edición. De hecho, el producto final del taller es la habilitación de recursos y actividades en la AVP según los requerimientos establecidos al inicio de este a partir de una planeación didáctica.

Los facilitadores (tutores o profesores del curso-taller) acompañan el proceso de los participantes al revisar periódicamente los avances en las AVP y al realimentar el trabajo realizado, así como la atención a dudas vía la mensajería Moodle, correo electrónico y las sesiones sincrónicas en Zoom. Asimismo, se generó un programa de asesorías personalizadas, en el que los docentes podrían acceder a cualquiera de las sesiones Zoom diarias (disponibles de lunes a viernes en horario matutino y vespertino) para exponer sus dudas y recibir orientación puntual de parte de alguno de los facilitadores.

Lo anterior significó una estrategia fundamental para apoyar a los profesores en el logro de los objetivos del taller, así como para que ampliaran tanto su conocimiento como habilidades en términos de planeación, didáctica, evaluación y aspectos técnicos que podían aplicar en sus prácticas docentes cotidianas, reflejando una de las estrategias fundamentales del modelo de las aproximaciones a la formación docente de Steinert (2010): la tutoría. De hecho, esta estrategia se empleó para aquellos talleres cuya metodología didáctica implicaba la construcción de recursos digitales con alguna aplicación dentro o fuera de Moodle, como es el caso de los talleres *Recursos y Actividades en Moodle:*

aplicación en la acción, continuación de este que hemos descrito, *Gestión y validez de exámenes en Moodle* y el *ABC para la elaboración de reactivos en línea*, que ya fue descrito.

En términos de las particularidades del proceso de formación, cabe señalar que los participantes se enfrentan a una forma de trabajo autogestiva en la plataforma Moodle a la que no están necesariamente habituados y que, sin duda, demanda un alto grado de orden, autonomía y disciplina para la adecuada revisión de los recursos y para avanzar en el desarrollo de las actividades. Lo anterior implica que el equipo de facilitación debe reforzar continuamente el desarrollo de habilidades clave para la educación virtual, tales como: la descripción de todos los elementos que se encuentran a la vista en el panel inicial de Moodle, el seguimiento de instrucciones y la consulta de tutoriales, así como la forma de revisar y aprovechar tanto los recursos disponibles en el aula virtual del taller como las sesiones de asesorías.

Los facilitadores han identificado dos grandes resistencias a las que deben enfrentarse durante las sesiones grupales y las asesorías: primero, el miedo de algunos docentes a cometer “errores” al interactuar con Moodle, Zoom u otras herramientas, porque esto parece ponerlos en evidencia ante sus pares. Debido a lo anterior, los participantes perdían la posibilidad de practicar y aprovechar el “error” como una forma de aprendizaje. La segunda resistencia era la idea de que la educación virtual se llevaría a cabo “solo mientras regresáramos a la normalidad”, es decir, hasta que el semáforo epidemiológico permitiera las clases presenciales. Esto pone de manifiesto el escaso valor que algunos participantes le atribuían a las TIC y, por consiguiente, el poco impacto que tendría en sus prácticas docentes futuras.

En la primera implementación del taller, la demanda fue más alta de lo esperado, ya que se inscribieron 229 docentes, lo que implicó un arduo trabajo para el equipo de formación docente. Sin embargo, solo 32% concluyó el proceso de formación (74 participantes), lo que nos invitó a analizar las particularidades del contexto y la población académica para identificar las causas de la deserción y así poder implementar cambios pertinentes con miras a mejorar las propuestas de formación.

En este sentido, se recuperaron los resultados de los cuestionarios de evaluación del taller que respondieron los participantes al final, a partir de los cuales se identificaron los siguientes resultados y posibilidades de mejora:

- Disminuir la cantidad de contenido y recursos por revisar, priorizando los temas centrales para el logro de los objetivos de formación.
- Redistribuir y/o disminuir la carga de actividades para equilibrar el trabajo en cada sesión asincrónica en la plataforma Moodle.
- Reformular o ampliar las instrucciones para aquellas actividades que presentaron mayor grado de complejidad.
- Cuidar la pertinencia y extensión de los recursos, de manera particular los videos tutoriales incluidos en las aulas virtuales de los talleres.
- Reforzar los procesos de comunicación con los participantes del taller y la realimentación de sus avances en sus AVP.

Después de incorporar las modificaciones anteriores, el taller se implementó nuevamente (febrero-marzo de 2021). Cabe señalar que la primera aplicación se llevó a cabo con el aval de la Secretaría Académica, mientras que la segunda formó parte del PASD a cargo de la DGAPA. Esto permitió que profesores de otras entidades académicas participaran, interdisciplina que enriquece significativamente los procesos de formación docente.

Ahora bien, en los siguientes apartados, el de las actividades complementarias y el de los talleres exprés, se describe una actividad representativa de cada categoría, ambas consideradas en la lógica de la narrativa de este capítulo, como apéndices o complementos al eje del programa de la formación docente, pero no por ello menos importantes, ya que le han conferido enriquecimiento y versatilidad al programa que se refleja en la aceptación por parte de los docentes de la FO; este tipo de actividades permite que el acceso sea más numeroso por sus características y por la corta duración.

Las actividades complementarias en la formación docente: el esqueleto apendicular de la propuesta

La pandemia significó un desafío cuyos impactos más relevantes en la salud mental fueron la disminución de sensaciones positivas (como felicidad, seguridad, confianza y satisfacción vital) y el aumento de emociones negativas (asociadas a la ira, el miedo, la desconfianza, la soledad, entre otras), lo que desencadenó alteraciones psicológicas como ansiedad, depresión y estrés (Yela, 2021).

Para los profesores, el tránsito hacia la educación en línea fue inesperado y con el paso del tiempo se evidenció un incremento en las tareas docentes, especialmente, aquellas vinculadas con el manejo de las TIC y la comunicación con los estudiantes. Los límites entre el horario laboral y el familiar se diluyeron, se experimentaron problemas técnicos y de espacio en los hogares, así como falta de conocimientos y habilidades tecnológicas, lo que sin duda generó sentimientos de frustración, ansiedad y cansancio (Yela, 2021). Incluso algunos profesores experimentaron sobrecarga emocional, porque sentían la necesidad de brindar contención a sus estudiantes frente a las pérdidas familiares y la desesperanza por la prolongación del distanciamiento social.

Ante este escenario se hizo patente la necesidad de reconocer que los profesores requieren una orientación integral, es decir, no solo centrar la mirada en la capacitación pedagógica, disciplinar o tecnológica, sino en otras aristas fundamentales para que pudieran llevar a cabo su labor de la mejor manera. Como parte del programa de formación docente se planificaron las "Actividades complementarias", es decir, un conjunto de eventos con los que se buscaba aportar tanto a la formación académica como atender los intereses y pasatiempos de los docentes (por ejemplo, artes, manejo emocional, salud física, entre otras).

Ciclo de conferencias "La salud mental y emocional para docentes de la Facultad de Odontología"

En el marco de estas actividades, y como una atención a los profesores que externaron sus necesidades (en cuestionarios de opinión que se aplicaron al término de las actividades de formación docente), se diseñó este ciclo de conferencias (12 de febrero al 02 de marzo de 2021), constituido por tres actividades en las que participaron 482 asistentes.

"La segunda pandemia: salud mental en tiempos de la COVID-19" fue el título de las dos primeras conferencias (parte 1 y 2), en las que se contó con la participación de una académica e investigadora experta en el tema, del Departamento de Psiquiatría y Salud Mental de la Facultad de Medicina de la UNAM. En estos eventos se brindó un panorama general sobre la salud emocional y se aplicaron instrumentos para tamizar la presencia de síntomas asociados al estrés, la ansiedad y la depresión; además, se brindaron diversas estrategias de afrontamiento. Esto llevó a la reflexión y permitió realizar una autoevaluación del estado de salud mental con el que actuamos en el contexto de lo que se denominó "Nueva normalidad educativa".

La tercera conferencia "Resiliencia y afrontamiento al estrés en tiempos de pandemia" fue impartida por un experto en el tema, académico de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En el evento se identificaron los componentes básicos de la resiliencia y diferentes estilos de afrontamiento al estrés; asimismo, se aplicaron diversos ejercicios para mejorar el manejo emocional. A partir de algunas narrativas de docentes y estudiantes (recopiladas previamente por el ponente en grupos focales) se visualizó la falta de prácticas clínicas como una fuente de estrés importante para la comunidad de la FO, ya que es parte esencial en la formación de los cirujanos dentistas. Esto llevó a reflexionar sobre la importancia de reinterpretar la situación de pandemia, donde las prioridades son sobrevivir y cuidarnos, por lo que debemos aprovechar este tiempo para reforzar los aspectos teóricos y preclínicos imprescindibles en la carrera.

Entre las principales recomendaciones brindadas a los docentes durante el ciclo de conferencias, destaca la necesidad de incrementar sus prácticas de autoevaluación emocional y de autocuidado (físico y emocional). En palabras de la ponente se enfatizó: "Algo que tenemos que hacer para poder atender nuestra salud mental es aprender a conocernos, aprender a monitorearnos y sensibilizarnos, primero hacia nosotros mismos y luego hacia nuestro entorno". Asimismo, se invitó a socializar la información y apostar por el apoyo de los especialistas en salud mental para atender los impactos psicológicos que la pandemia tiene en estudiantes y docentes **(figura 4).**

Figura 4. Ejemplos de temas abordados durante el Ciclo de conferencias "La salud mental y emocional para docentes de la Facultad de Odontología"

Los huesos accesorios del esqueleto en movimiento

Talleres exprés

Después de la experiencia durante 2020 y luego de revisar comentarios, propuestas y sugerencias, así como de identificar necesidades de los docentes de la FO (siempre apegados a nuestros marcos referenciales para la formación), al inicio de 2021 nos dimos a la tarea de construir una serie de cuatro talleres en línea que denominamos exprés por la corta duración y el reto de brindar ideas prácticas a los profesores para ejercer su práctica docente en entornos virtuales en diversos tópicos, aún de aquellos que les significaron un desafío como los escenarios clínicos.

La duración fue de cuatro horas cada uno, mismos que se implementaron en colaboración con un grupo de académicos de la Facultad de Medicina. *Aprendizaje activo: de lo presencial a lo virtual, La comunicación en entornos educativos virtuales*, *Evaluación digital de la competencia clínica: ¿mito o realidad?*, y *Realimentación en el aprendizaje: modelos y aplicaciones digitales* fueron los nombres de estos talleres. Un total de 63 profesores cursaron estas actividades y, debido a la demanda que tuvieron, se volvieron a implementar para el mes de abril del mismo año.

La lógica de los talleres exprés se enfoca en periodos cortos en los que se desarrolla desde el encuadre, actividades introductorias o diagnósticas, para luego pasar al tema central de cada taller explicado de una manera didáctica y dinámica, para concluir con la aplicación por medio de ejemplos vivenciales.

De manera ilustrativa describiremos el taller denominado: *Evaluación digital de la competencia clínica: ¿mito o realidad?* cuyo objetivo fue sensibilizar a los profesores del área clínica, para incorporar una variación simplificada del Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECOE) en línea en su práctica educativa, sistema considerado el estándar de oro de la evaluación de la competencia clínica.

La fundamentación pedagógica del taller consideraba diversos referentes teóricos y estos se veían reflejados en las cuatro fases del taller, así como en las actividades que debían hacer en cada una de ellas:

1. Aprendizaje experiencial (Dewey, 2004/2010; Díaz Barriga, 2006) reflejado en una vivencia que tenían como docentes examinados ante la evaluación de su competencia en tópicos triviales.
2. Reflexión sobre la acción (Schön, 1992) derivada de lo experimentado en la primera fase del taller.
3. Marcos teóricos referenciales sobre la evaluación de la competencia clínica (Miller, 1990), que incluía no solo la comprensión del ECOE, sino del empleo de instrumentos de evaluación de un valor considerable ante el concepto de evaluación del y para el aprendizaje, así como marcos conceptuales de la evaluación de la competencia y el desempeño clínicos (Harden et al., 2016).
4. Aprendizaje experiencial, nuevamente, reflejado en una actividad en la que debían participar como evaluadores de la competencia clínica de estudiantes estandarizados que se encontraban en tiempo real o por medio de videos en los que reflejaban su competencia en determinados procedimientos clínicos (toma de presión arterial, habilidad para suturar, aislamiento absoluto de un diente para un tratamiento restaurador y abordaje psicológico de la conducta de un niño ante la consulta dental).

Los recursos educativos para el desarrollo de estos talleres exprés se alojan en un aula virtual habilitada en Moodle, ordenada por secciones acorde con la planeación de cada taller.

El dinamismo y la interacción constante que se tuvo durante las cuatro horas permitía mantener la atención de los docentes participantes, la comunicación constante y la posibilidad de poder intercambiar ideas, comentarios y generar así un ambiente de camaradería en el desarrollo de cada taller.

La evaluación de estos talleres fue muy positiva en términos generales. El 75% de quienes respondieron la encuesta son mujeres; para la mayor parte de las preguntas de las secciones de la encuesta las y los docentes refirieron estar muy de acuerdo con todos los aspectos evaluados del curso. En este caso es importante destacar algunos puntos que, quienes cursaron esta actividad, refirieron y que son de utilidad para futuras implementaciones:

- Falta de tiempo en los talleres exprés para la resolución de dudas.
- Más propuestas de formación docente como éstas y de manera continua.

Los talleres exprés resultaron con gran aceptación, pues diseñar esta actividad fue consecuencia de estudiar y observar a los académicos de la FO quienes en definitiva son partidarios de formarse con intervenciones cortas y precisas, en parte por la agenda que habitualmente manejan no solo educativa, sino de su práctica profesional privada y, por otro lado, por la practicidad de estos talleres, característica inherente a la formación de los odontólogos.

En el siguiente enlace o lectura del código QR podrá acceder a un sitio de internet a manera de galería, en el que hemos recolectado materiales, evidencias o productos, actividades empleadas en las experiencias de formación y actualización descritas en este capítulo acorde con las secciones aquí establecidas, en espera de que pueda apreciarlo, adoptar y adaptar ideas para su práctica docente o bien, para alguna propuesta de formación docente que busque generar.
https://sites.google.com/fo.odonto.unam.mx/formacion-docente/inicio



Conclusiones y reflexiones finales

El desafío de implementar un programa como el descrito en este capítulo se refleja en dos sentidos: el rezago en cuanto a la apuesta por optimizar los procesos académicos en la formación de odontólogos en áreas como la didáctica de los contextos clínicos, la evaluación de la competencia clínica, la promoción sistematizada de actitudes y valores para formar a los estudiantes en acciones éticas y profesionalismo y la formación docente desde etapas tempranas, hasta su actualización y la posibilidad de realizar investigación educativa, entre otros aspectos.

En el otro sentido, la emergencia a causa de la pandemia por la COVID-19 orilló a habilitar a los profesores en el uso e incorporación de las TIC en su práctica docente de manera inmediata, y esto nos puso en una situación crítica en la que nos hicimos vulnerables ante el reto de formar recursos humanos en un área meramente práctica, sin contar con los espacios necesarios para ello.

En el sitio de internet que hemos creado para ilustrar lo descrito en este capítulo (ver URL o código QR) al final incluimos la numeralia de los años 2020 y 2021 en el marco del programa de formación docente narrado; asimismo presentamos algunos datos de nombres de actividades recurrentes que se implementaron, aval responsable, número de acreditados y duración. Para cada actividad realizada tenemos una historia que contar, tal como lo hicimos en este capítulo para tan solo cuatro de ellas. La riqueza de su desarrollo (desde su planeación hasta su implementación y evaluación) nos

permite dar cuenta de la importancia de tener una propuesta estructurada que abone a los diversos aspectos inherentes a la formación integral de un(a) docente universitario(a) y que se espera impacte en la formación de los estudiantes. Este último aspecto resulta un área de oportunidad para este programa, en el que ya trabajamos al momento de escribir este capítulo, porque se tiene identificado a un número significativo de profesores que se ha formado con estas actividades y conocer sus experiencias a partir de esta actualización, además de escuchar a los estudiantes en torno al desempeño de sus profesores, nos permitirá consolidar este programa e identificar qué áreas se pueden mejorar.

Bibliografía

Academy Of Medical Educators [AOME]. (2014). *Professional Standards for medical, dental, and veterinary educators*. Academy of Medical Educators, Gales, Reino Unido.

Cabero, J., Marín, V., & Castaño, C. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC. *Revista d'Innovació educativa*. Universitat de Valencia. pp. 13-22. ISSN: 1989-3477. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349541425002

Dewey, J. (2004/2010). Necesidad de una teoría de la experiencia. En J. Sáenz de Obregón (Ed.), *Experiencia y educación* (pp. 71-76). 1a ed., Madrid: Biblioteca Nueva. [En línea]. https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y educacion.pdf

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill / Interamericana editores S.A de C.V.

Dieter, J., et al. (2006). Students' Perceptions of Effective Classroom and Clinical Teaching in Dental and Dental Hygiene Education. *Journal of Dental Education*, 70(6), 624-635.

Downing SM y Haladyna TM. Twelve steps for effective test development. En Handbook of Test Development. Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers. 2006. p. 3-26.

Espinosa, O., Martínez, A., & Díaz-Barriga, F. (2013). Formas de enseñanza y evaluación utilizadas por los docentes de Odontología: resultados y su clasificación psicopedagógica. *Inv Ed Med, 2*(8), 183-192.

Espinosa, O. & Hirose, M. (2022). Moodle como herramienta tecnológica para implementar los exámenes extraordinarios prácticos en línea en la Facultad de Odontología de la UNAM. *Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior, 3*(6), 1-12

Fugill, M. (2005) Teaching and learning in dental student clinical practice. *Dental Education*, (9), 131-136.

Harden, R., & Crosby, J. (2000). AMME Guide No. 20: The good teacher is more than a lecturer–The twelve roles teacher. *Medical Teacher, 22*(4).

Harden, R., Lilley, P., & Patricio, M. (2016). *The definitive guide to the OSCE. The Objective Structured Clinical Examination as a performance assessment*. Edinburgh: Elsevier.

Harden, R., & Lilley, P. (2018). *The eight roles of the medical teacher*. Escocia: Elsevier.

Harris, J., & Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. En C. D. Maddux, (Ed.), *Research highlights in technology and teacher education* (pp. 99-108). Chesapeake: Society for Information Technology in Teacher Education (SITE).

Hasan, T., et al. (2011). An Ideal Medical Teacher. *Education in Medicine Journal*, 3(1), 54-59.

Hendricson, W. D., & Klefner, J. H. (1998). Curricular and Instructional Implications of Competency-Based Dental Education. *Journal of Dental Education*, 62(2).

López, V., & Lara, N. (2002). La enseñanza de la odontología en México. Resultado de un estudio en 23 facultades y escuelas públicas. *Revista de la Educación Superior*, 121, 1-15.

Miller, G. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine, 65*(9), 63-S67 [En línea]. https://winbev.pbworks.com/f/Assessment.pdf

Schon, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. España: Paidós.

Simpson, E. The classification of educational objectives in the psychomotor domain. *The psychomotor domain*. Vol. 3. Cap. 3, pp. 43-56. Washington, DC: Gryphon House, 1972, [En línea]. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084870.pdf

Spoletti, P. (2014). La enseñanza en la clínica odontológica. *Revista Educación Ciencias de Salud, 11*(2), 166-170.

Steinert, Y. (2010). Becoming a better teacher: from intuition to intent. En Ende T (editor), *Theory and practice of teaching medicine* (p. 73-93). Philadelphia: American College of Physicians.

Steinert, Y. (ed.). (2014). *Faculty Development in the Health Professions: A Focus on Research and Practice. Innovation and Change in Professional Education* 11. Dordrecht: Springer Science+Business Media. DOI 10.1007/978-94-007-7612-8_1.

Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., et al. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: a 10-year update: BEME Guide No. 40. *Med Teach, 38*(8), 769-786.

Terigi, F. (2016). Prólogo. En T. Rusell, et al. (comps.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-study*. OEI, Santiago de Chile.

Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Rev Educ Res, 79*(2), 702-739.

Yela, L. (2021). Las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Digital A&A; Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (13), 134-146. https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/45

Zheng, D., Bender, D., & Nadershi, N. (2017). Faculty development in emergent pedagogies for instructional innovation in dental education. *European Journal of Dental Education, 21*, 67-78.

SECCIÓN II

Proyecto actual de la formación docente en la UNAM

Capítulo 6

La puesta en marcha del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM: una experiencia documentada

Ruth Torres Carrasco, Adriana Aguilera Ramos, Oscar Escamilla González,
Paulina Manjarrez Molina, Guillermo Martínez Cuevas, Melchor Sánchez Mendiola

Los números tienen una historia importante que contar, pero dependen de ti para darles una voz clara y convincente.
Stephen Few

Introducción

La prisa cotidiana obstaculiza la memoria, impide el registro, olvida los detalles. La historia es importante porque ayuda a conocer el origen, las circunstancias, los "por qué así y no de otra forma" de un evento dado; la historia permite, acaso, aprender de la experiencia. En este capítulo se efectuó una mirada retrospectiva para atender las características operativas y los alcances de los primeros casi cinco años del Centro de Formación y Profesionalización Docente (CFOP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Socializar la información e incluirla en un libro de formación docente tiene la intención de apoyar, sobre todo, a otras personas involucradas en los procesos de formación del profesorado en la misión que les ha sido encomendada.

Ya en otro texto se profundizó en los fundamentos del CFOP: los elementos teóricos para su construcción, la investigación de campo con profesores de los distintos sistemas de la UNAM, las conclusiones obtenidas (Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular [CODEIC], 2018). En este capítulo se retoman algunas ideas de aquel documento que dieron origen al Centro; se presenta la estructura orgánica del mismo, el inicio de las operaciones, así como una numeralia de las personas atendidas y del tipo de eventos académicos organizados, además, se describe una plataforma digital creada específicamente para gestionar la atención a una gran cantidad de personas, así como un sistema de evaluación de las actividades formativas.

Antecedentes: conceptualización

El CFOP es un proyecto que se concibió y plasmó en dos documentos que, en la dimensión universitaria e institucional, agrupan las estrategias, ejes y líneas de acción que han de llevarse a cabo para dar cumplimiento a las funciones sustantivas de la Universidad: el Plan de Desarrollo Institucional, así como los Programas de Trabajo Anuales del Rector. En específico, el Plan Anual 2017 hace referencia a la Creación de un Centro de Formación de Profesores (Graue Wiechers, 2017) y el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 de la UNAM, en el programa estratégico número 4, "Superación y reconocimiento del personal académico" estableció líneas de acción dirigidas hacia la actualiza-

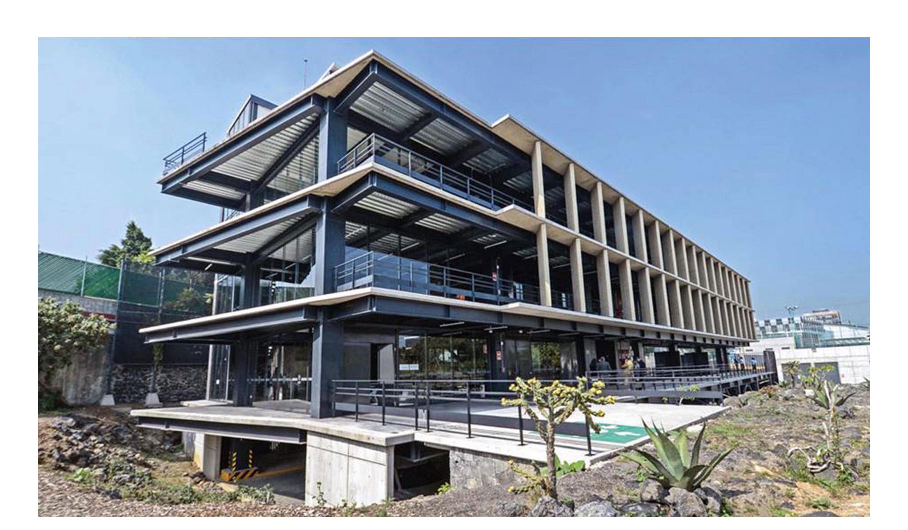
ción, evaluación y reconocimiento del personal académico para preservar y acrecentar la calidad de la enseñanza y la generación de conocimientos. De lo anterior se definieron seis líneas de acción y 17 proyectos, la línea de acción referente a formación docente (4.1 Profesionalización y actualización del personal académico) estableció "Diseñar e implementar un nuevo programa de formación docente (UNAM, 2017), presencial y a distancia, el cual abarque la actualización disciplinaria, la didáctica de cada asignatura, la capacitación para ejercer como tutores de alumnos vulnerables y el uso óptimo de los recursos tecnológicos, en el bachillerato y la licenciatura". Adicionalmente, el Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023 de la UNAM, en el eje 3 "Vida académica", hace referencia a la formación docente (programa 3.1 Personal académico, proyecto 5) señalando "Crear y poner en operación un centro de formación y profesionalización docente (UNAM, 2020a)".

Con estos antecedentes, se encomendó a la CODEIC la tarea de llevar a cabo las acciones y tareas necesarias para fundamentar la creación del Centro, su organización y estructura de trabajo. Así, la primera tarea emprendida por dicha Coordinación fue la integración de un Comité para la Creación del Proyecto del CFOP de Profesores de la UNAM, cuyos integrantes son académicos universitarios, que ejercen la docencia en sus campos de especialidad, poseen una amplia trayectoria como formadores de profesores y, además, han participado en la gestión de actividades sobre esta temática en diversos espacios universitarios (CODEIC, 2018, pp. 81-82).

Dicho Comité implementó una serie de acciones que permitieron dar fundamentos para crear un Centro dedicado a las tareas formativas para el profesorado. Entre las acciones que se pueden destacar, está la realización de ocho grupos focales con docentes universitarios a quienes se les invitó a comentar sobre la idea del CFOP, en donde participaron poco más de 80 docentes de la mayoría de las entidades académicas. Una siguiente acción, fue la implementación de un proceso de *pensamiento de diseño* ("*design thinking*"), el cual permitió al Comité trabajar de manera colectiva para generar ideas y concebir el espacio físico del CFOP tomando en cuenta a los potenciales usuarios.

Como resultado de estas acciones, se convocó a las facultades y escuelas de arquitectura de la UNAM a participar en un concurso de ideas para concebir el edificio que albergaría el CFOP, que incluyera las ideas generadas tanto por el Comité con la estrategia del *pensamiento de diseño*, así como la opinión de los docentes en los grupos focales. La **figura 1** muestra el proyecto arquitectónico ganador, realizado por profesores de la Facultad de Arquitectura de la UNAM. Finalmente, una acción que permitiría cristalizar este espacio físico para los docentes universitarios, fue el desarrollo del Programa y Proyecto de Inversión (PPI), el cual fue integrado en colaboración con la Dirección General de Presupuesto para ser presentado a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, con el propósito de obtener los recursos económicos para construir un edificio que fusionara espacios educativos multipropósito y áreas de trabajo abiertas, en el que se podrían desarrollar todo tipo de actividades formativas para el profesorado universitario.

Figura 1. Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM.

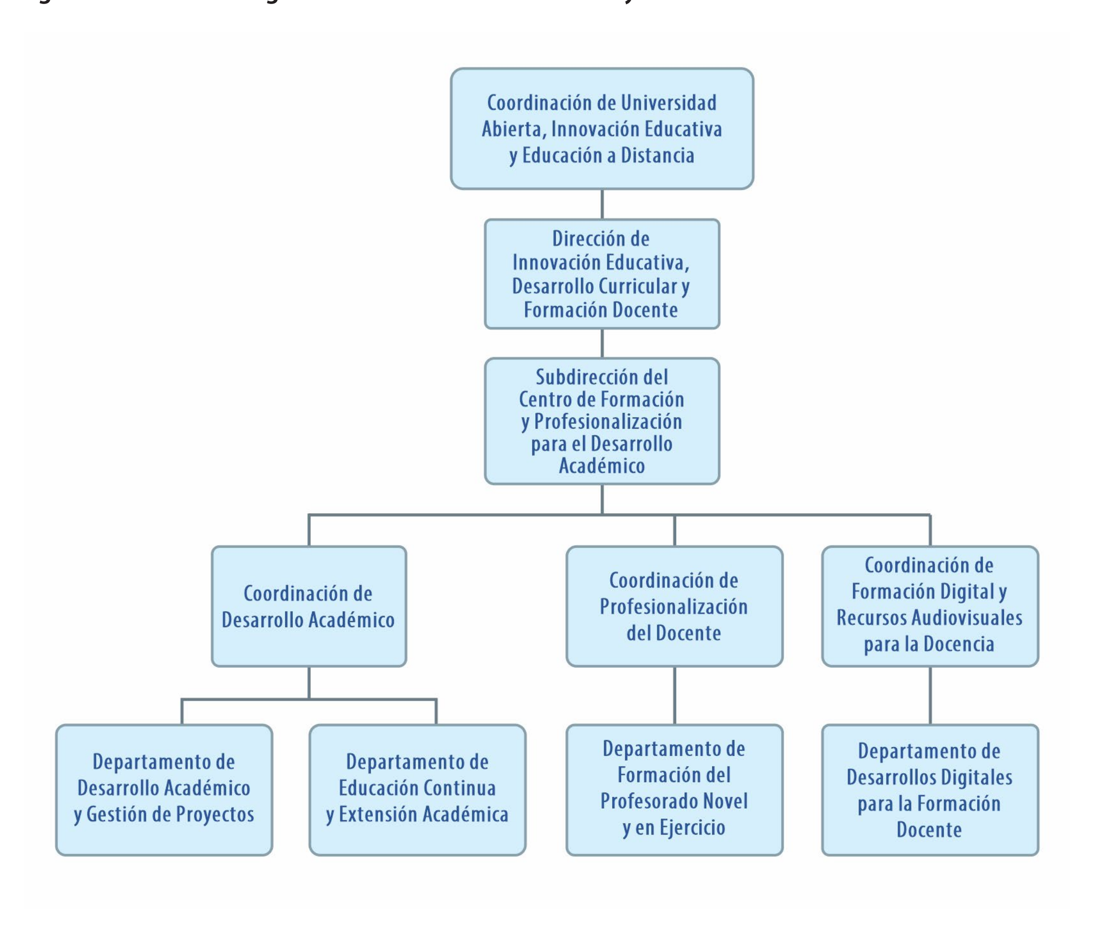


Estructura orgánica

La Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), es una dependencia académico-administrativa que forma parte de la estructura orgánica de la administración central de la UNAM, creada por acuerdo del Rector el 11 de junio de 2020, con la fusión de dos dependencias: la CODEIC, dependiente de la Secretaría General, y la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), dependiente de la Secretaría de Desarrollo Institucional (UNAM, 2020b).

Con la creación de la CUAIEED, la cual tiene como objetivo principal impulsar y consolidar el desarrollo de la educación y la evaluación en la Universidad (UNAM, 2020b), se establece una nueva estructura organizacional, que en su primer nivel jerárquico ubica seis direcciones, las cuales desarrollan las funciones señaladas en el acuerdo de creación (CUAIEED, 2021). Como parte de esta estructura, la Dirección de Innovación Educativa, Desarrollo Curricular y Formación Docente, desarrolla la gestión de las tareas formativas del profesorado a través de la Subdirección de Formación y Profesionalización para el Desarrollo Académico, la cual se integra por tres coordinaciones y cuatro jefaturas de departamento como se muestra en la **figura 2.** Cada una de estas áreas trabaja de manera coordinada en tareas y procesos necesarios para diseñar, difundir, organizar e impartir eventos de formación docente en los que participan académicos de todos los niveles y modalidades educativas que se imparten en la Universidad.

Figura 2. Estructura orgánica del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM.



Como puede observarse, el CFOP cuenta con áreas fundamentales para cumplir con sus funciones y objetivos; la Subdirección de Formación y Profesionalización para el Desarrollo Académico tiene a su cargo la organización y funcionamiento del CFOP, así como diseñar estrategias, programas y actividades para la formación, el perfeccionamiento y la profesionalización de la práctica docente universitaria. Es importante señalar que una de las funciones sustantivas de esta Subdirección, es el desarrollo de acciones que favorezcan la vinculación institucional con las entidades académicas que desarrollan procesos formativos para el profesorado, con el propósito de impulsar la formación continua en temas especializados en educación media superior y superior, apoyadas estas funciones en una gestión escolar que proporcione una atención y servicio eficiente a los docentes universitarios.

La Coordinación de Profesionalización del Docente, es un área esencial para el desarrollo de las acciones formativas que se llevan a cabo en el CFOP. Sus tareas se enfocan al diseño e implementación de estrategias para la formación del profesorado novel o de nuevo ingreso a la docencia, para el profesorado en ejercicio, así como la profesionalización docente que permita a los profesores mejorar y profundizar en la función educativa. Esta Coordinación y el Departamento de Formación del Profesorado Novel y en Ejercicio, diseñan programas de formación y profesionalización de acuerdo con seis líneas de formación establecidas para el Centro, y así crear trayectos formativos para las y los docentes universitarios.

La Coordinación de Formación Digital y Recursos Audiovisuales para la Docencia tiene a su cargo la creación y desarrollo de actividades formativas haciendo uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, ofrecer asesorías y acompañamientos técnico-pedagógicos a la comunidad académica universitaria, así como impulsar el uso adecuado de la tecnología en los diferentes niveles y modalidades educativas.

Adicionalmente, con el Departamento de Desarrollos Digitales para la Formación Docente, integra volúmenes de datos y genera informes que permiten la toma de decisiones para apoyar las actividades del Centro; apoya con el desarrollo de Sistemas de Gestión que atienden el registro y control de los participantes; la generación de documentación escolar; la gestión de los espacios educativos multipropósito, equipos, servicios y materiales de apoyo académico, con el objetivo de facilitar y promover los procesos de participación del personal académico en actividades formativas.

La Coordinación de Desarrollo Académico, el Departamento de Educación Continua y Extensión Académica y el Departamento de Desarrollo Académico y Gestión de Proyectos, dedican sus tareas a la gestión y organización académico-administrativa del CFOP con el propósito de facilitar y promover la participación del profesorado en eventos formativos. Se apoyan de los Sistemas de Gestión creados por el Departamento de Desarrollos Digitales para la Formación Docente, facilitando los procesos de registro; la generación de documentación escolar como actas, constancias y su resguardo; promueve la difusión de eventos formativos; ofrece atención, información y orientación a los usuarios del Centro a través de diversos medios de comunicación; así como el desarrollo de procesos para el resguardo electrónico de documentación, con el propósito de generar información estadística sobre ponentes, participantes, e integración de informes institucionales.

Como parte de las tareas asignadas a estas áreas están el diseño, promoción y operación de programas académicos de actualización; la formación y extensión profesional; ofrecer actividades para la mejora de las actividades educativas en tópicos como: metodologías, herramientas tecnológicas, desarrollo de habilidades y actitudes para la docencia, liderazgo educativo; así como vincular al Centro con otras instituciones de educación superior nacionales y extranjeras.

Una acción que ha permitido ofrecer actividades formativas acordes con las necesidades del profesorado universitario, fue el establecimiento del Comité de Formación Docente y Educación Continua de la CUAIEED, en septiembre de 2020, el cual está conformado por 11 integrantes, académicos y funcionarios de la CUAIEED, y participantes externos. Este Comité trabaja en el desarrollo de criterios para avalar la oferta formativa que se ofrece a la comunidad académica, fungiendo como un órgano colegiado cuya función es asesorar, desarrollar, informar y valorar la pertinencia de las propuestas formativas que son enviadas por las diferentes áreas institucionales, o bien por externos interesados en participar como formadores de docentes.

Las áreas descritas trabajan coordinadamente para dar cumplimiento a la Misión del CFOP:

> *Contribuir a la formación y profesionalización del ejercicio docente mediante la socialización de experiencias educativas, el desarrollo de destrezas y habilidades en los profesores para una práctica creativa e innovadora, con sentido ético y humanista para el mejoramiento de la enseñanza universitaria en todos los niveles* (CODEIC, 2018, pp. 121).

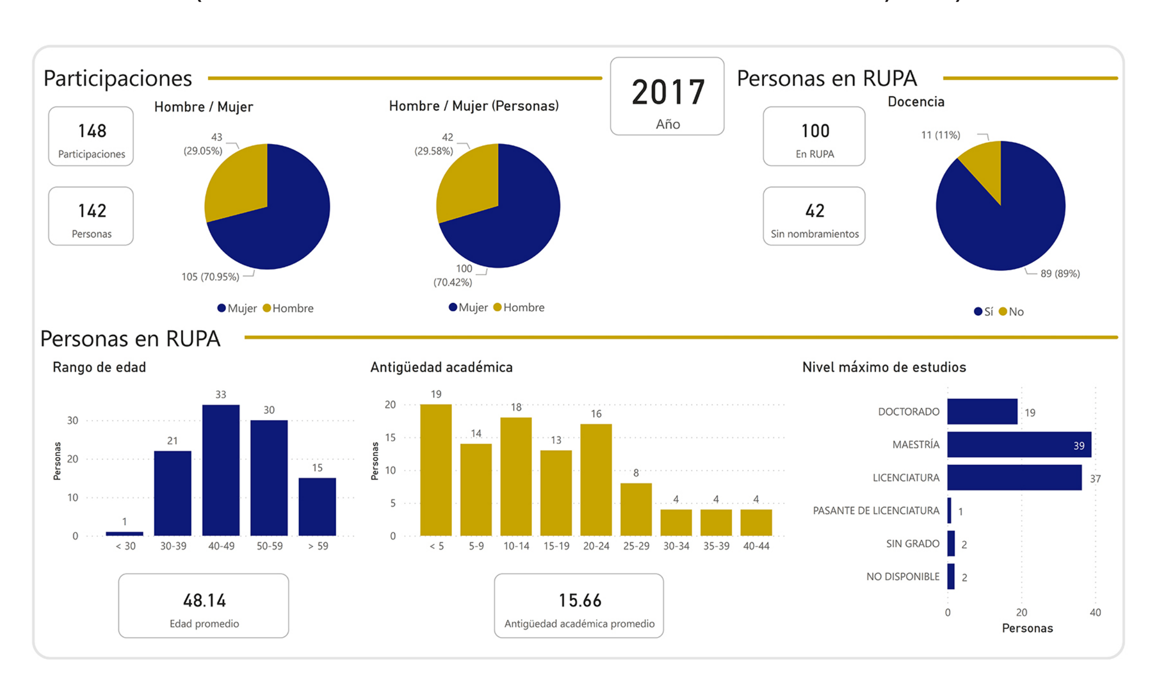
Inicio de operaciones en el año 2017

Aun cuando el edificio del CFOP está en la etapa final del proceso de construcción, las actividades formativas para el profesorado universitario que ofrece el Centro como elemento organizacional de la dependencia, iniciaron en la CODEIC el 21 de abril de 2017, lo cual puede considerarse como el

inicio formal de sus tareas a nivel institucional. El primer evento formativo fue el curso denominado Educación Basada en Evidencias, el cual se realizó en las instalaciones de la CODEIC ubicadas en el anexo del Centro de Ciencias de la Complejidad (C3), en la zona cultural de Ciudad Universitaria. A partir del segundo semestre de ese año, se ofrecieron cinco eventos más para sumar seis en 2017. Hubo 148 participaciones de docentes (105 mujeres y 43 hombres): 30% del bachillerato universitario, 4% de nivel licenciatura, 50% de dependencias académico-administrativas y 16% externos a la UNAM, quienes fueron atendidos por seis equipos docentes, los cuales se conformaron por un docente titular, un adjunto y en algunos casos, personal de apoyo con el rol de facilitador.

Con la finalidad de conocer e identificar al personal académico de la universidad que ha participado en eventos formativos, el CFOP realizó una consulta en el *Sistema Registro Único del Personal Académico (RUPA)*, que administra la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM. De lo anterior, se encontró que, de las 148 participaciones, 142 personas (100 mujeres y 42 hombres) se inscribieron a las actividades, 100 con nombramiento académico. El nivel máximo de estudios de estos académicos fue: 19% con doctorado, 39% con maestría, 37% con licenciatura, 1% pasante de licenciatura y 4% no disponible. El rango de edad fue de 40 a 49 años. El promedio de antigüedad académica fue de 15 años. En la **figura 3** se muestran los datos obtenidos respecto al perfil de docentes participantes en eventos formativos durante 2017.

Figura 3. Perfil de las participaciones en eventos de formación docente 2017 (Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, UNAM)



Es importante destacar en el año 2017 los diplomados implicaron una organización escolar y de atención a los docentes de manera permanente a lo largo del año, ya que cada diplomado se considera para este reporte como una sola actividad, aunque cada módulo requiere planeación de espacios, materiales y apoyo a los participantes a lo largo de su duración.

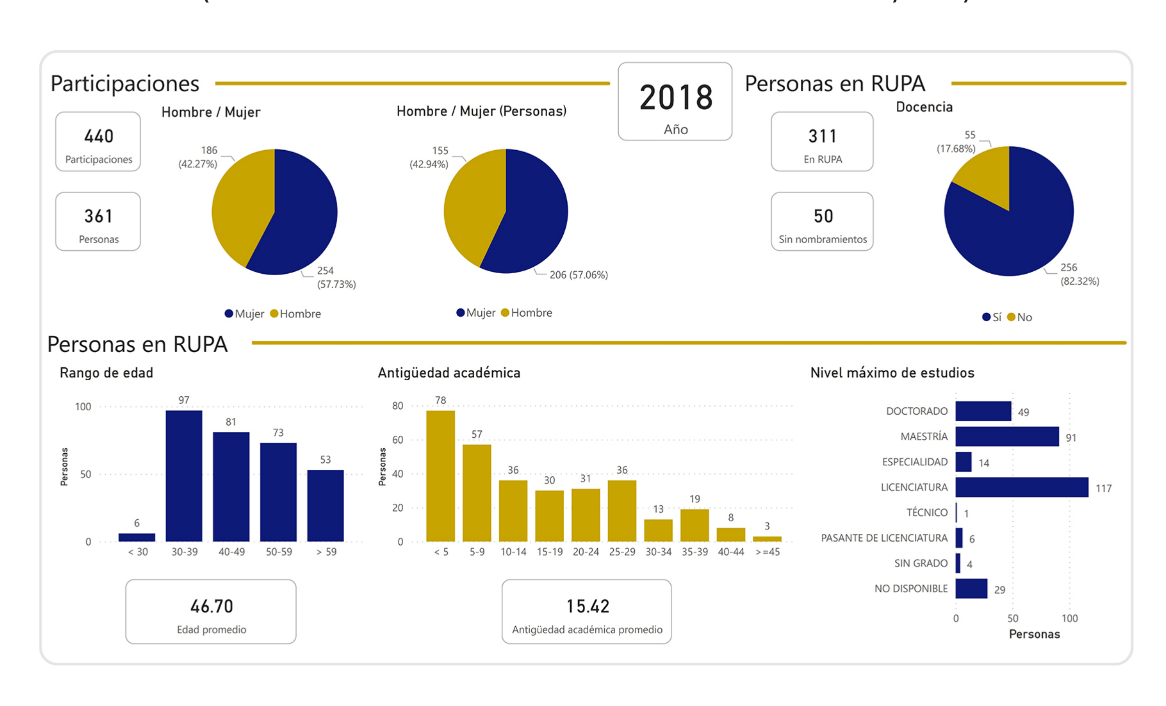
Numeralia de las actividades del CFOP del 2018 a 2022

En este apartado se presenta la numeralia de actividades que el CFOP impartió de 2018 al año 2022, ya que en 2018 se desarrollaron los primeros módulos que integran el actual Sistema de Gestión de Formación Docente y Educación Continua de la dependencia, que permite facilitar los procesos de atención a usuarios y emisión de documentos.

Año 2018

Durante el año 2018, el CFOP impartió veinte actividades de formación a través de doce cursos, seis talleres y dos diplomados, con 440 participaciones (186 hombres y 254 mujeres). Las entidades de procedencia fueron: 20% bachillerato universitario, 72% licenciatura (Facultades, FES, Escuelas Nacionales y ENES), 2% dependencias académico-administrativas, 1% entidades dedicadas a la investigación (Institutos y Centros) y 5% participaciones externas nacionales e internacionales. De las 440 participaciones se inscribieron 361 personas (206 mujeres y 155 hombres), 311 con nombramiento académico. El 16% con doctorado, 29% maestría, 5% especialidad, 37% licenciatura, 0.5% nivel técnico, 2% pasante y 10.5% no está disponible. La edad promedio de los participantes era de 46 años y la mayor participación del profesorado por rango de edad de 30 a 39 años, seguido de 40 a 49 años y en tercer lugar de 50 a 59 años. El promedio de antigüedad académica fue de 15 años **(figura 4).**

Figura 4. Perfil de las participaciones en eventos de formación docente 2018 (Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, UNAM)



Eventos de amplia cobertura 2018

En el año 2018, el equipo del CFOP desarrolló actividades de amplia cobertura, que se pudieran llevar a cabo en espacios universitarios comunes, en horario vespertino o matutino, con el propósito de impulsar la participación simultánea de mayor cantidad de docentes. Se organizaron el conversatorio

"Temas emergentes en diseño curricular" y el simposio "Interdisciplina y transversalidad curricular en la UNAM". Participaron 434 personas (141 hombres y 293 mujeres), con 28 ponentes.

Año 2019

En 2019, el CFOP impartió 18 actividades de formación a través de cuatro cursos, 11 talleres, un curso-taller y dos diplomados, con 309 participaciones (211 mujeres y 98 hombres). Las entidades y dependencias de procedencia: 29% bachillerato universitario, 59% licenciatura (Facultades, FES, Escuelas Nacionales y ENES), 7% dependencias académico-administrativas, 4.5% entidades dedicadas a la investigación (Institutos y Centros) y 0.5% de participaciones externas nacionales e internacionales. De las 309 participaciones de 2019, se inscribieron 256 personas (170 mujeres y 86 hombres), 169 con nombramiento académico, 13% con doctorado, 42% maestría, 3% especialidad, 32% con licenciatura, 1% nivel técnico, 2% pasante y 7% restante no disponible. La edad promedio fue de 48 años. El promedio de antigüedad académica fue de 17 años **(figura 5).**

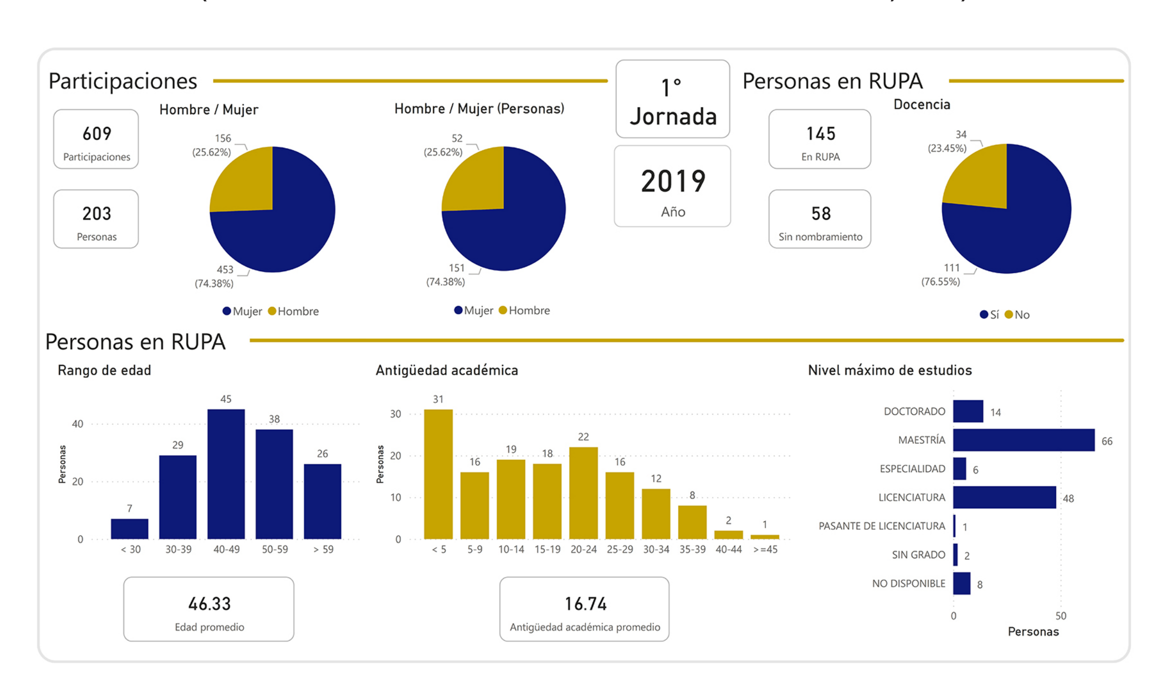
Figura 5. Perfil de las participaciones y participantes en eventos de formación docente 2019 (Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, UNAM)

Eventos de amplia cobertura 2019

El CFOP organizó dos actividades de amplia cobertura en 2019, el simposio "El Currículo Universitario. Retos y Tendencias en la UNAM", así como la Primera Jornada Itinerante de Formación Docente, llevada a cabo de manera presencial en el Centro de Desarrollo Docente de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. En el primero participaron dieciséis ponentes y 259 personas (174 mujeres y 85 hombres). En la Jornada Itinerante de Formación Docente, hubo nueve micro talleres, así como conferencias de apertura y cierre, a cargo de 22 ponentes. Participaron 203 profesores

(150 mujeres y 53 hombres). Para la primera Jornada Itinerante de Formación Docente, hubo 203 docentes inscritos, 145 con nombramiento académico, 10% con doctorado, 45% maestría, 4% especialidad, 33% licenciatura, 1% pasante de licenciatura y 7% no disponible. La edad promedio de los participantes en la Jornada fue de 46 años **(figura 6).**

Figura 6. Perfil de participantes Primera Jornada Itinerante de Formación Docente 2019 (Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, UNAM)



Año 2020

En julio de 2020, la CUAED se fusionó con la CODEIC creándose la CUAIEED, para unir esfuerzos e impartir actividades formativas que permitieron atender las necesidades de la contingencia por COVID-19. De lo anterior, hasta el mes de junio de ese año la CODEIC impartió 49 actividades formativas, con 1,404 participaciones (426 hombres y 978 mujeres); la CUAED, por su parte, impartió seis actividades con 153 participaciones (52 hombres y 101 mujeres). Es de resaltar la colaboración que se dio en agosto de ese año con la Dirección General de Cómputo y Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC) y la nueva CUAIEED en la impartición del curso-taller "Hacia la educación en línea durante la contingencia: elementos para la docencia", en el cual se atendieron 103 grupos de docentes de todos los niveles y modalidades educativas de la UNAM, con 2,117 participaciones (878 hombres y 1,239 mujeres). Con este curso, el CFOP buscó apoyar a los docentes en la educación remota de emergencia para dar inicio al semestre 2021-1. Se realizaron 56 eventos, distribuidos en 26 cursos, 28 talleres y dos cursos-taller, con 3,674 participaciones (1,356 hombres y 2,318 mujeres). Las entidades y dependencias de procedencia fueron: 14% del bachillerato universitario, 67% de nivel licenciatura (Facultades, FES, Escuelas Nacionales y ENES), 5% de dependencias académico-administrativas, 7% de las entidades dedicadas a la investigación (Institutos y Centros).

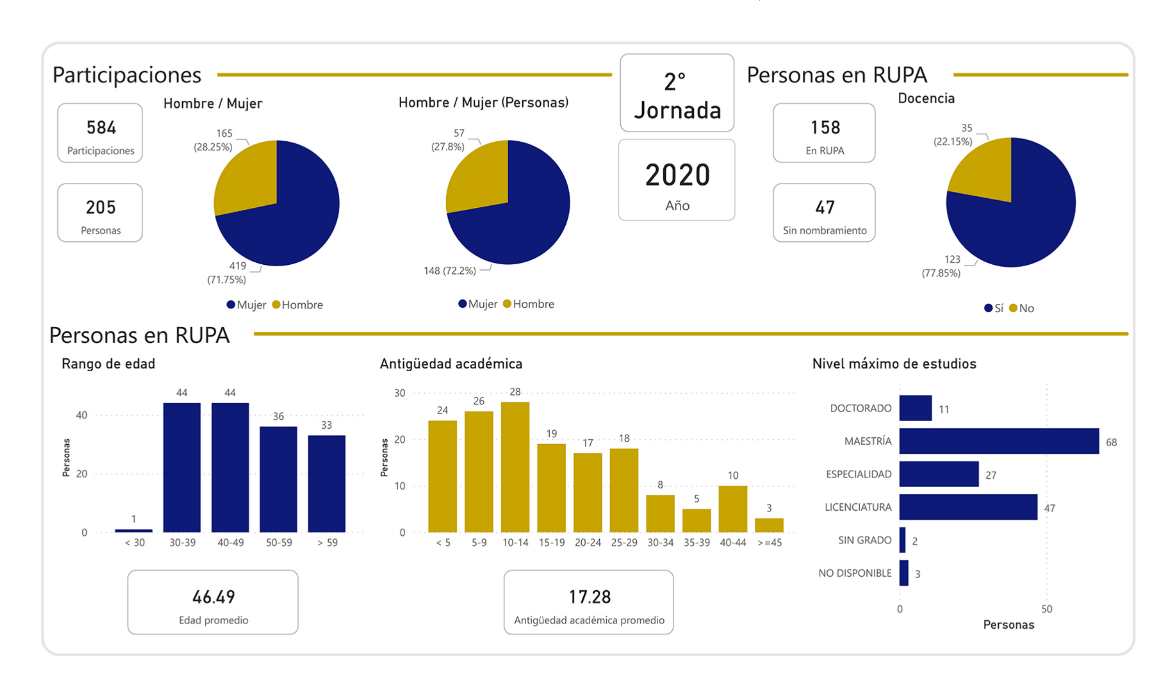
De las 3,674 participaciones del 2020, se registraron 2,727 personas (1,645 mujeres y 1,082 hombres). El nivel máximo de estudios de los 2,610 académicos participantes fue: 1% posdoctorado, 21% doctorado, 30% maestría, 5% especialidad, 34% licenciatura, nivel de técnico y pasante de licenciatura 2%, sin grado académico 1%, el 6% restante sin información. La edad promedio de los académicos participantes fue de 48 años **(figura 7).**

Figura 7. Perfil de las participaciones y participantes en eventos de formación docente 2020 (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, UNAM)

Eventos de amplia cobertura 2020

Se realizó la Segunda Jornada Itinerante de Formación Docente de forma presencial en la Facultad de Odontología a principios del mes de marzo de 2020, con 16 ponentes y 584 participaciones (165 hombres y 419 mujeres) **(figura 8).** Se organizaron además la serie de Seminarios Web "La innovación educativa ante la crisis. Retos, soluciones y perspectivas", con 27 ponentes y 2,011 participaciones (535 hombres y 1,476 mujeres). El nivel máximo de estudios de los participantes fue: 7% doctorado, 43% maestría, 17% especialidad, 30% licenciatura y 3% información no disponible. La edad promedio fue de 46 años, la antigüedad promedio de 17 años.

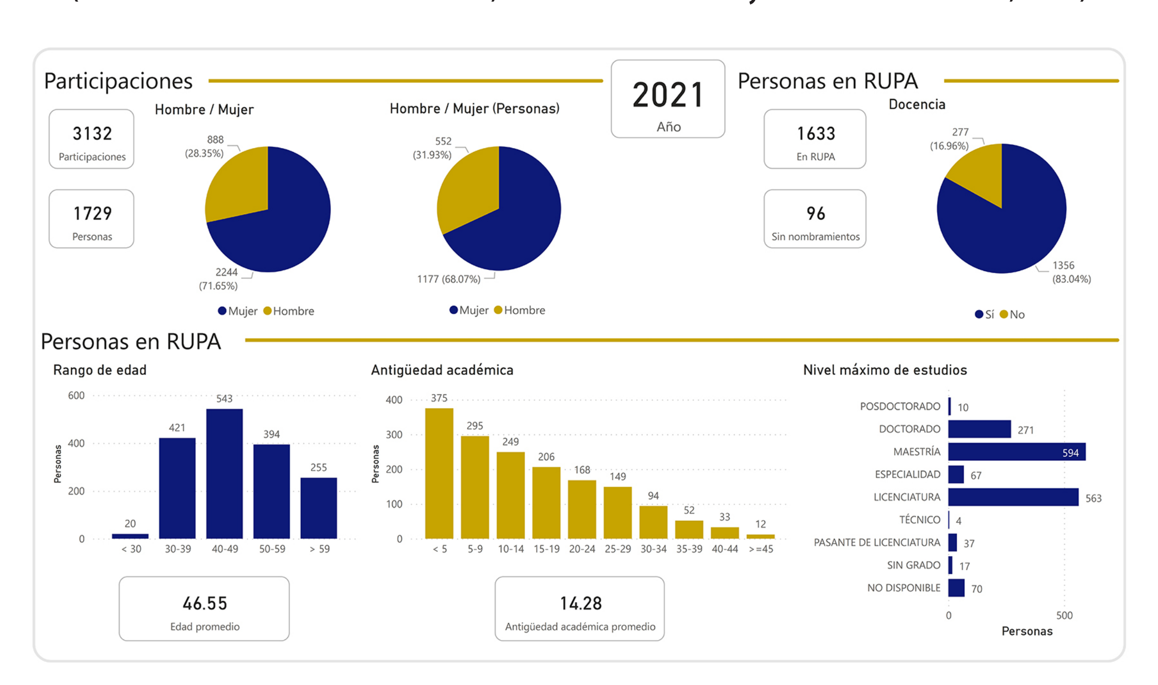
Figura 8. Perfil de participantes Segunda Jornada Itinerante de Formación Docente 2020 (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, UNAM)



Año 2021

En 2021, el CFOP impartió 107 actividades de formación docente con 326 ponentes y 3,549 participaciones (989 hombres y 2,560 mujeres), a través de dos programas: *a*) "Programa de Formación Docente del CFOP" y *b*) "Programa de Actualización y Superación Docente" (PASD) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM. Se atendieron las siguientes temáticas: pedagogía y didácticas general y específica; sistematización e investigación de la práctica docente y el aprendizaje; socioemocional y ética; evaluación de la práctica docente, innovación y comunidades de práctica; cultura digital; así como liderazgo y gestión educativa para el desarrollo institucional. De las 3,132 participaciones en las 90 actividades impartidas a través del Programa de Formación Docente del CFOP, participaron 1,729 personas (1,177 mujeres y 552 hombres). El nivel máximo de estudios fue: 1% posdoctorado, 17% doctorado, 36% maestría, 4% especialidad, 34% licenciatura, 3% nivel de técnico y pasante de licenciatura, 5% sin información disponible. La edad promedio de los participantes fue de 46 años y la mayor participación de los docentes por rango de edad, ocurrió en los 40 a 49 años, seguido de 30 a 39 años y en tercer lugar de 50 a 59 años. La antigüedad académica promedio fue de 14 años **(figura 9).**

Figura 9. Perfil de las participaciones y participantes en eventos de formación docente 2021 (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, UNAM)



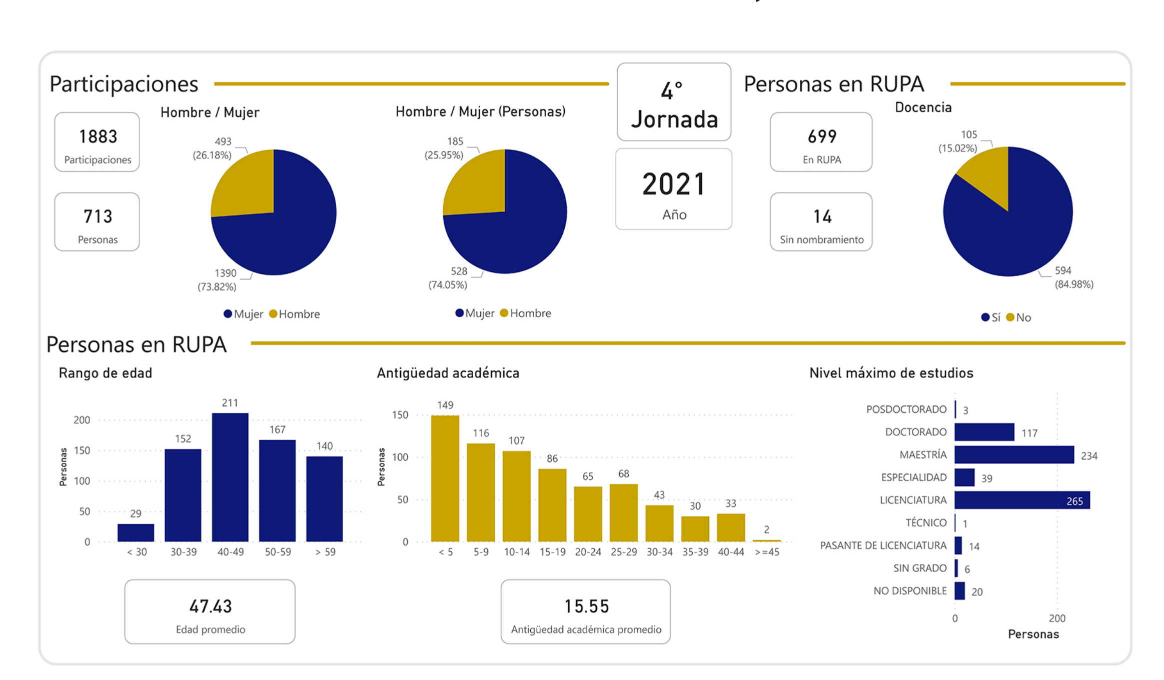
Eventos de amplia cobertura 2021

En 2021, se realizaron los siguientes eventos de amplia cobertura: tercera, cuarta y quinta Jornadas Itinerantes de Formación Docente organizadas por el CFOP y llevadas a cabo en modalidad a distancia. La tercera Jornada en marzo con sede en la FES Zaragoza, en el marco de su 45 Aniversario, contó con 41 ponentes y 1,401 participaciones (455 hombres y 946 mujeres) **(figura 10).**

Figura 10. Perfil de participantes Tercera Jornada Itinerante de Formación Docente 2021 (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, UNAM)

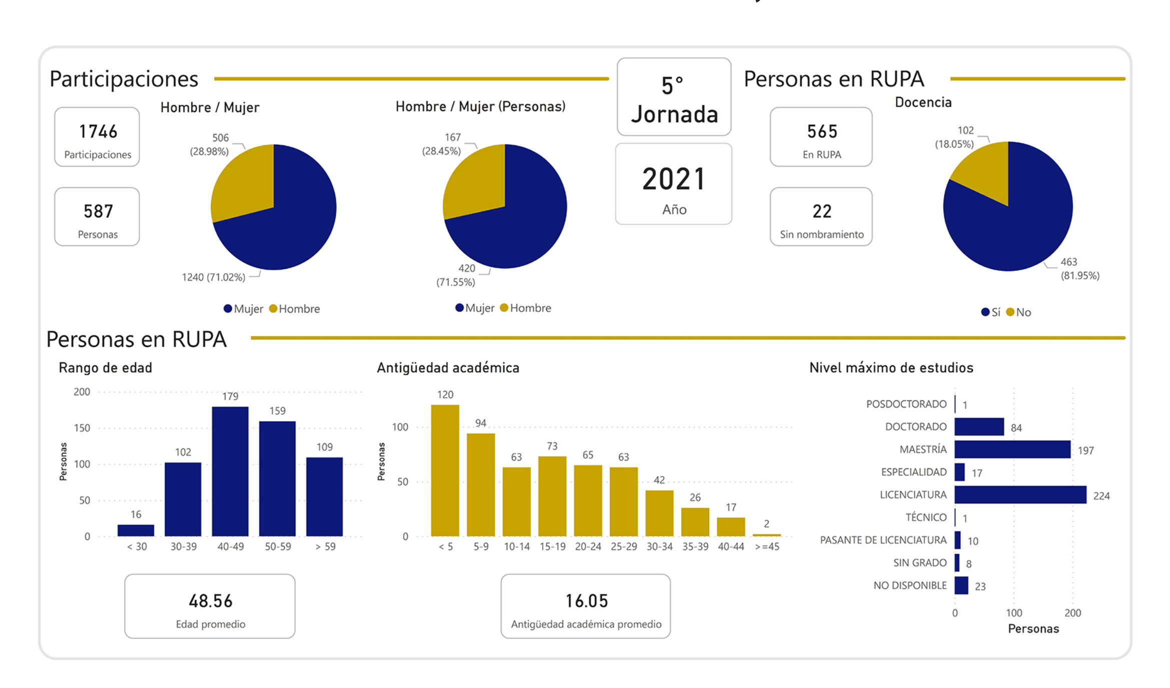
La Cuarta Jornada de Formación Docente ocurrió en junio de 2021, teniendo como sede la FES Iztacala, contó con 38 ponentes y 1,883 participaciones (493 hombres y 1,390 mujeres) **(figura 11).**

Figura 11. Perfil de participantes Cuarta Jornada Itinerante de Formación Docente 2021 (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, UNAM)



La Quinta Jornada Itinerante de Formación Docente se llevó a cabo en noviembre y tuvo como sede la FES Aragón. Contó con 36 ponentes y 1,746 participaciones (506 hombres y 1,240 mujeres) **(figura 12).**

Figura 12. Perfil de participantes Quinta Jornada Itinerante de Formación Docente 2021 (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, UNAM)

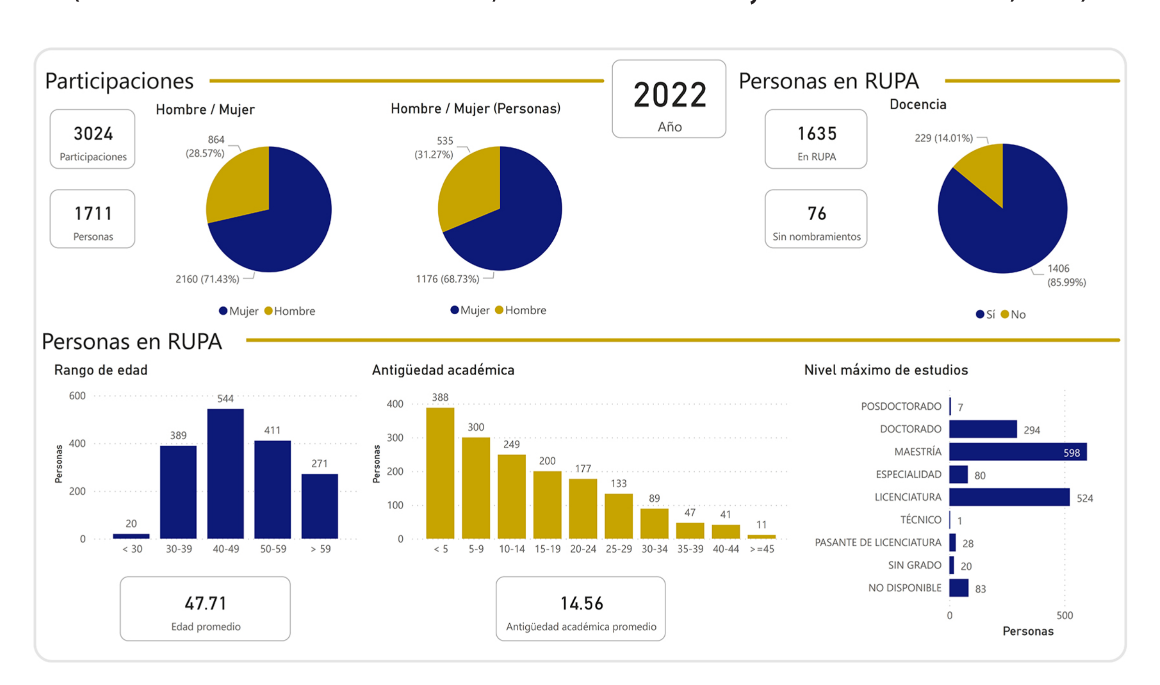


Año 2022

El Centro amplió su presencia en el profesorado universitario de todos los niveles y modalidades formativas. Es de destacar la colaboración con la DGAPA en el diseño e impartición del Curso-Taller de Preparación para el Concurso de Oposición Abierto para Profesores de Asignatura, Tiempo Completo por Artículo 51, así como de Técnicos Académicos, con el propósito de apoyar a los docentes universitarios para alcanzar su estabilidad laboral a través de la definitividad. El CFOP ha impartido, del 10 enero al 30 de septiembre de 2022, 94 eventos formativos con 3,897 participaciones (1,130 hombres y 2,767 mujeres).

En el marco del Programa de Formación Docente del CFOP, en 2022 se impartieron 62 actividades con 12 cursos, 20 talleres, seis cursos-taller, nueve micro talleres y quince eventos autogestivos (cursos y talleres); se registraron 3,024 participaciones (864 hombres y 2,160 mujeres): 21% del bachillerato universitario, 57% de nivel licenciatura (Facultades, FES, Escuelas Nacionales y ENES), 7% de las entidades dedicadas a la investigación (Institutos y Centros), 2% de Posgrado, 7% del SUA, 5% de dependencias académico-administrativas. El nivel máximo de estudios de los participantes fue: 18% posdoctorado y doctorado, 37% maestría, 5% especialidad, 32% licenciatura, 2% con nivel de técnico y pasante de licenciatura, sin grado académico y no disponible el 6%. La edad promedio de los académicos participantes fue de 47 años y la mayor participación en el rango de edad de 40 a 49 años, seguido de 50 a 59 años y en tercer lugar de 30 a 39 años. El promedio de antigüedad académica fue de 14 años **(figura 13).**

Figura 13. Perfil de los participantes en eventos de formación docente 2022 (enero a septiembre) (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, UNAM)

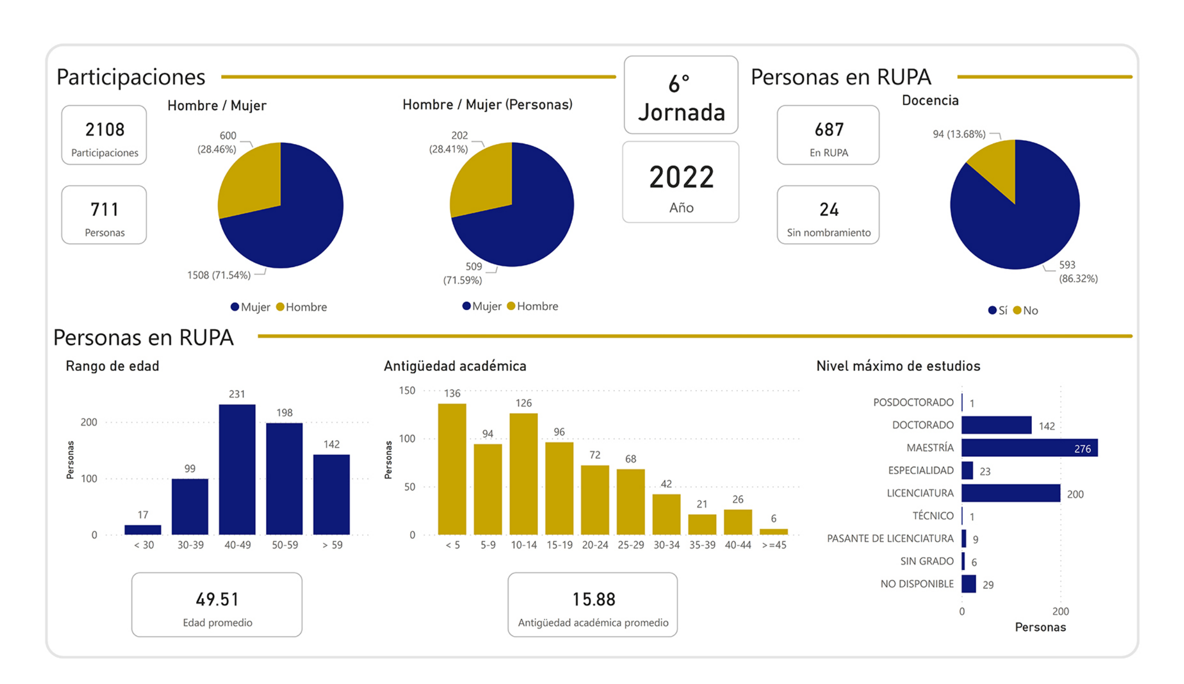


Con respecto al Programa de Actualización y Superación Docente, se llevaron a cabo 25 actividades con 728 participaciones (193 hombres y 535 mujeres) a través de 13 cursos, 11 talleres y un curso-taller impartidos por 26 ponentes.

Eventos de amplia cobertura 2022

Se organizó la Sexta Jornada Itinerante de Formación Docente en modalidad a distancia, el 5 de abril de 2022, teniendo como sede la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Contó con 44 ponentes y 2,108 participaciones (600 hombres y 1,508 mujeres). El nivel máximo de estudios fue: 21% posdoctorado y doctorado, 40% maestría, 3% especialidad, 29% licenciatura, 2% nivel técnico y pasante de licenciatura y 5% sin grado académico o no disponible. La edad promedio fue de 49 años y los rangos de edad en los que se registró la mayor participación de docentes fue de 40 a 49 años, seguido de 50 a 59 y, en tercer lugar, más de 59 años. La antigüedad promedio fue de 15 años **(figura 14).**

Figura 14. Perfil de participantes en la Sexta Jornada Itinerante de Formación Docente 2022 (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, UNAM)



Sistema de gestión de actividades formativas

El crecimiento en las actividades y participaciones docentes fue significativo, especialmente a partir del año 2020, por lo que se hizo indispensable desarrollar sistemas informáticos que facilitaran los procesos de inscripción y la emisión de constancias a los participantes. Con el propósito de facilitar la gestión académico-administrativa, el CFOP desarrolló e implementó un sistema digital integral en el cual se alojan diversos procesos que se vinculan entre sí. El primero de los procesos está relacionado con el registro de la información de cada una de las actividades avaladas por el Comité de Formación Docente y Educación Continua: nombre de la actividad, cuerpo docente que participará, fechas de inicio y término, horarios, modalidad de impartición, número de participantes que podrán inscribirse, entre otros. El segundo proceso se relaciona con la inscripción de los participantes, generando de manera automática un vínculo al formulario de inscripción único para cada actividad, en este los docentes de la UNAM en activo realizan su inscripción de forma ágil y segura al indicar un correo electrónico y su número de trabajador, para que el sistema lo valide con información de la Dirección General de Personal. Así se generan las constancias de participación, listas de asistencia y actas de evaluación final con el objetivo de minimizar errores. El tercer proceso del sistema está enfocado a la administración escolar del CFOP, lo cual agiliza el registro de las evaluaciones e identifica a los inscritos y al equipo docente responsable de la actividad, generando las constancias de participación para ser enviadas por correo electrónico. Este proceso usa la Firma Electrónica Universitaria del titular de la dependencia, así como de las autoridades que participan en la certificación de las constancias, empleando el mismo mecanismo que tienen las facultades y escuelas para la firma de actas en la Dirección General de Administración Escolar de la UNAM.

Sistema de reserva de espacios educativos multipropósito

Uno de los retos fue la distribución y gestión de los espacios físicos y virtuales con los que cuenta el CFOP, para ello se desarrolló e implementó un Sistema Web que facilita la reserva de dichos espacios. Este sistema permite dar de alta una serie de catálogos donde se incluyen: usuarios-personas, áreas solicitantes, roles, así como los espacios físicos y virtuales disponibles para la impartición de eventos. Se incluyen además los insumos o recursos educativos que requieren para el uso del espacio y las características de estos. El sistema cuenta con la visualización de un calendario interno donde se consultan los espacios físicos y virtuales reservados, para que a partir de ello se pueda identificar la disponibilidad de espacios. Una vez reservado el espacio, se emite la confirmación de la reserva vía correo electrónico. Este Sistema ha permitido agilizar la gestión de los espacios y administrativa.

Sistema de Evaluación de las actividades de formación docente

La evaluación de las actividades formativas que se han ofrecido es parte fundamental de la gestión del CFOP, con la evaluación es posible adecuar y responder a las necesidades formativas del profesorado y retroalimentar a los equipos docentes que las imparten. Sistematizar la evaluación de las actividades formativas es un proceso de relevancia para promover la mejora continua de las tareas formativas, la toma de decisiones con menor grado de subjetividad, e incidir directamente en la formación del alumnado; así mismo se busca generar evidencias e información sobre el grado de satisfacción de los docentes que han participado en alguna de las actividades ofertadas, la pertinencia de las mismas, el desempeño de los formadores, así como la identificación de necesidades futuras de formación.

La evaluación se realiza con un instrumento integrado por 22 reactivos, 21 en escala tipo Likert y una pregunta abierta, evaluando el diseño pedagógico, los objetivos y contenidos de la actividad, el grado de satisfacción de los participantes respecto al proceso de inscripción y recepción de constancias, así como la atención recibida por parte del CFOP. El instrumento se pone a disposición de los participantes al concluir cada actividad y se crea a través de un formulario en línea que permite almacenar las respuestas, procesarlas e integrarlas a una base de datos que genera los reportes de evaluación. Una vez integrada la información en la base de datos, se usa el software *Power BI* para generar un tablero interactivo a manera de reporte global, el cual es consultado por las autoridades y tomadores de decisiones del CFOP y la CUAIEED.

Aprendizajes durante la operación del CFOP

Otorgar un rumbo al esfuerzo que implica organizar eventos formativos, requiere escuchar al profesorado y plantear lineamientos generales, abiertos a temas emergentes. En el caso del CFOP, con base en la revisión de la literatura y las experiencias de las actividades formativas, diálogo con los profesores, consulta a expertos y reflexión institucional, se han desarrollado diversas ideas y herramientas para las actividades de formación docente que se integran en otros capítulos de este libro, distinguiendo momentos y líneas formativas. Ello ha permitido identificar las áreas de profesionalización que se están impulsando, así como cuáles pueden tener rezago, para obtener un desarrollo armónico del proceso institucional de formación docente.

Además de las actividades ordinarias como cursos y talleres, el CFOP implementó "eventos de amplia cobertura", siendo un tipo emblemático las *Jornadas itinerantes de formación docente*, caracterizadas por tener como sede distintas entidades de la Universidad, así como su brevedad en tiempo. El éxito que han tenido puede reflejar una doble necesidad: el deseo del profesorado en formarse, así como el escaso tiempo con el que cuentan para hacerlo. Una combinación de conferencias con una amplia variedad de micro talleres de corta duración parece ser una de las opciones viables para aten-

der a un gran número de docentes. Sin embargo, el interés del profesorado en procesos más largos de formación también se ha manifestado en la asistencia a diplomados y actividades longitudinales. La suma de cursos y talleres, eventos de amplia cobertura y la necesidad de adaptarse a las limitaciones que impuso la pandemia, a través del uso de internet y diversas herramientas tecnológicas, hizo posible que se alcanzara una gran cantidad de participaciones del profesorado, especialmente durante el tiempo de confinamiento.

Uno de los aciertos fue constituir un cuerpo colegiado académico, el Comité de Formación Docente y Educación Continua de la CUAIEED, el cual permite una revisión por pares para ayudar a mejorar la calidad de los eventos que se ofertan al profesorado. La gran cantidad de información y procesos que implica la formación docente requiere trabajo colaborativo coordinado, esto ha sido posible gracias a la sinergia generada por el personal involucrado de múltiples disciplinas: administración, ciencias de la computación, pedagogía, ciencias de la salud, diseño gráfico, ingeniería en computación, psicología, entre otras. La participación de estudiantes de servicio social de diferentes ramas ha sido de gran apoyo para un desarrollo adecuado de las actividades académicas.

Retos del CFOP

Poner en operación el edificio que albergará al CFOP de la UNAM y consolidar su presencia entre la comunidad académica universitaria constituye uno de los retos a mediano plazo. Para alcanzar este objetivo, es necesario impulsar estrategias de difusión de las actividades formativas para el profesorado universitario. Por otro lado, es fundamental acrecentar la oferta a partir de las líneas y momentos formativos que se han identificado para promover el trayecto formativo de las y los docentes en todos los niveles y modalidades educativas. Otro reto consiste en identificar a expertos formadores que cuenten con una amplia y reconocida trayectoria en los respectivos campos del conocimiento.

La sistematización que hasta ahora se ha implementado para hacer más eficientes los procesos de gestión, debe concebirse como una estrategia permanente de mejora continua y orientarse al servicio de los gestores y usuarios. El funcionamiento integral de un centro de formación docente a nivel central en la institución, con el resto de las instancias que realizan este tipo de actividades en las entidades académicas y dependencias universitarias, se logrará con la creación de una red de formación docente universitaria. Dicha red tendrá como meta conjuntar esfuerzos, aportar recursos humanos y materiales, proponer modelos, lineamientos e innovaciones en esta temática, así como colaborar en el desarrollo de comunidades de práctica que faciliten la mejoría de las habilidades docentes del profesorado.

Otro de los retos para el CFOP es el desarrollo de diagnósticos longitudinales de formación docente que incorporen la voz del cuerpo académico de la UNAM para identificar sus intereses y necesidades formativas, para que, en colaboración con las entidades académicas, se desarrollen actividades acordes a los campos disciplinares y los momentos de desarrollo académico en los que se encuentren los profesores.

El promover estudios e investigaciones sobre el impacto de la formación docente es otro de los retos para el CFOP. Estas tareas deben orientarse hacia la transformación de la práctica educativa y su impacto en la formación de los estudiantes universitarios. Los resultados de estos cambios serán una fuente de detección de necesidades de formación, que permita fortalecer las líneas de formación docente: pedagogía y didácticas general y específica; sistematización e investigación de la práctica docente y el aprendizaje; socioemocional y ética; evaluación de la práctica docente, innovación y comunidades de práctica; cultura digital; y liderazgo y gestión educativa para el desarrollo institucional.

Finalmente, el reconocimiento a los docentes por participar en actividades formativas implica un reto fundamental a nivel institucional, como se describe en otros capítulos de este libro.

Agradecimientos
Los autores agradecen la colaboración de Alejandro González Flores y Carlos Alberto Jaimes Vergara en la integración de este capítulo.

Referencias

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular [CODEIC]. (2018). *Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM. Fundamentación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 4 de octubre de 2022 de https://formaciondocente.cuaieed.unam.mx/wp-content/uploads/2021/03/Doc.-Fundamentacion-CFOP-CODEIC-licencia-CC.pdf

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, CUAIEED. (2021). *Manual de Organización*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 6 de octubre de 2022 de https://presupuesto.unam.mx/organi/biblioteca/482014A.pdf

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia [CUAIEED]. (2022). *Diagnóstico de Formación Docente 2021*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 20 de octubre de 2022 de https://cuaieed.unam.mx/descargas/DiagnosticoFormacionDocente2021_VF.pdf

Graue Wiechers, E. L. (2017). *Programa de trabajo anual*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 29 de septiembre de 2022 de https://www.rector.unam.mx/doctos/PTR-2017.pdf

UNAM. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 20 de septiembre de 2022 de https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf

UNAM. (2020a). *Plan de Desarrollo Institucional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 20 de septiembre de 2022 de https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI2019-2023.pdf

UNAM. (2020b). Acuerdo por el que se crea la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). *Gaceta UNAM*. Recuperado el 4 de octubre de 2022 de https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2020/06/200615-acuerdos.pdf

Capítulo 7

Orientaciones para la formación docente

Ruth Torres Carrasco, Guillermo Martínez Cuevas,
Adriana Aguilera Ramos

Aquel que se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender.
John Cotton Dana

Presentación

La docencia es una de las funciones sustantivas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En ella recae el compromiso de formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad que contribuyan a la solución de los problemas de nuestro país. La formación de las y los docentes es una condición indispensable para el ejercicio de la docencia universitaria y los principios para alcanzar ese compromiso formativo están definidos en su normatividad (Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1945).

Las orientaciones que se presentan en este capítulo señalan conceptos fundamentales de la formación y la profesionalización docente universitaria que se han trabajado en la propia UNAM en y para su Centro de Formación y Profesionalización Docente;[1] se presenta una propuesta de trayecto formativo, se describen el contexto y finalidades de la formación docente, su objeto, su objetivo y sujetos a quienes se dirigirá, así como el establecimiento de las líneas y momentos formativos que se han identificado como directrices de trabajo para el Centro en los diferentes niveles educativos de la UNAM.

Al mismo tiempo, estas *orientaciones* se presentan con la intención de servir como guía para otras Instituciones de Educación Superior (IES), susceptible de ser adaptada a las distintas normativas y proyectos educativos, necesidades y condiciones institucionales.

Generalidades

La palabra orientación puede ser asociada con la idea de modelo, pauta, opción, itinerario o camino alternativo para implementar y conducir tareas específicas para el logro de una meta. Una orientación puede dar paso a intervenciones concretas que permitan, en primer lugar, ser conscientes del

[1] El Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM se encuentra ubicado a un costado del Estadio Olímpico Universitario y frente a la AAPAUNAM. Para revisar las opciones formativas ofrecidas puede consultarse la dirección https://formaciondocente.cuaieed.unam.mx/

propósito deseado, ofrecer alternativas de acción para el desarrollo e implementación de actividades, iniciativas, estrategias, políticas y criterios institucionales para impulsar la formación de las y los docentes que se desempeñan en los distintos niveles de la educación universitaria: el bachillerato, la licenciatura y el posgrado.

Además de contar con una propuesta de orientaciones, es deseable que las IES se apoyen en procesos de planeación, organización, integración, coordinación, armonización e investigación que permitan promover la formación en distintos momentos de la carrera del profesorado, con la intención de encaminarlo a una docencia universitaria profesionalizada, la cual debe ser reconocida y valorada institucionalmente.

I. Perfil y tareas del profesorado universitario

Perfil del docente universitario

Tomando como referencia la normatividad de la UNAM (Estatuto del Personal Académico de la UNAM, 1988), en la que se señalan las figuras, categorías, niveles y funciones del personal académico y, en específico, aquellas figuras docentes cuya obligación es el ejercicio de la docencia, es importante contar con un perfil deseable del profesorado universitario, ya que a partir de este, deben orientarse los programas y las actividades de formación que impacten directamente en sus tareas y en su desempeño. De lo anterior, en el presente texto se plantea un esbozo del perfil del docente universitario, se constituye de cinco dimensiones que se describen a continuación:

a. Dimensión Profesional

El profesorado universitario ha de contar con el dominio de su profesión o campo disciplinar en el que se desempeñe, con el propósito de vincularlo con la enseñanza que imparta, debe apoyarse en el uso de didácticas específicas que le permitan relacionar los contenidos educativos con la práctica profesional y articular los elementos teórico-metodológicos de su disciplina con el nivel de aplicación técnica que se requiere. Con el propósito de mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes debe promover el cumplimiento de los planes y programas de estudio para con ello contribuir con el egreso de profesionales útiles a la sociedad, que resuelvan los problemas fundamentales del país.

b. Dimensión didáctico-pedagógica

El profesorado universitario debe conocer de las teorías y metodologías de la enseñanza y el aprendizaje, particularmente aquellas relacionadas con su práctica docente. Estarán actualizados para aplicar innovaciones, métodos, materiales educativos y contenidos que estén sustentados científicamente, apuntalados sólidamente en principios de probada validez y efectividad didáctica, para con ello enriquecer la impartición de su cátedra, además de estar abiertos a diseñar y probar cambios e innovaciones que favorezcan aprendizajes significativos en el estudiantado.

c. Dimensión de motivación y liderazgo

El profesorado universitario debe ser capaz de promover en las y los estudiantes el interés por aprender. Para ello, debe realizar de manera permanente una planeación didáctica de su labor educativa, establecer diversas formas de comunicación y diálogo, modelar, influir, inspirar y ser un referente de las y los estudiantes, demostrando que el ejercicio de la práctica docente puede ser una fuente de satisfacción, ser mediador entre la atención de las necesidades e intereses de las alumnas y los alumnos; ejercer como orientador educativo, así como salvaguardar la integridad académica y psicológica

del estudiantado conociendo las instancias de apoyo institucional para su adecuada derivación. A partir de lo anterior, los docentes deben acrecentar su vocación hacia la tarea de enseñar para realizar un ejercicio docente con entusiasmo y responsabilidad; estarán abiertos para aprender en conjunto con sus estudiantes y pares académicos, a fin de convertir a la docencia en un compromiso personal, profesional, social y de autorrealización.

d. Dimensión de la concepción formativa y para la profesionalización de la docencia

El profesorado universitario procurará concebir su función docente como una profesión en sí misma para la cual tienen que formarse de manera continua, en un ambiente propicio para el cambio y la mejora. También resulta deseable, impulsar un proceso permanente de reflexión y autoevaluación de su práctica, con el fin de sistematizarla para construir conocimiento, para dialogar con sus pares y construir colaborativamente las opciones para mejorar la función educativa. Las y los docentes universitarios buscarán comprometerse con esta profesión –la docencia– por lo que es indispensable su participación en programas de educación formal y continua, en proyectos de investigación, sistematización, innovación y desarrollo de la práctica docente; así como en procesos de evaluación que permitan satisfacer los retos, las demandas y necesidades actuales y futuras de la docencia universitaria.

e. Dimensión de gestión

Las habilidades de gestión son de gran importancia para el desarrollo de la docencia, por ello se complementará la formación integral del profesorado para favorecer la transformación de la función educativa, por ende, es deseable que los docentes se interesen e involucren en procesos de gestión educativa y de la vida institucional, particularmente en tareas vinculadas con la organización y coordinación de equipos de trabajo académico; en el diseño y desarrollo de proyectos educativos; en el conocimiento del marco normativo relacionado con procesos de diverso orden tales como el curricular, la carrera académica y los procesos de gobierno universitario; que participen en cuerpos colegiados formales y no formales, desde los que se promueva la realización de diagnósticos y análisis institucionales tendientes a propiciar la innovación así como el cambio en la cultura educativa para hacer frente a los retos, necesidades y expectativas de la comunidad académica, cuya principal tarea es la función docente universitaria.

Tareas del docente universitario

Una vez establecido el perfil del docente universitario y las dimensiones que lo constituyen, estas últimas deben enriquecerse a través de los procesos de formación docente con la finalidad de desempeñar las tareas propias de la función educativa las cuales son recurrentes, variadas, complejas y cíclicas e incluyen diversos procesos de acuerdo a la circunstancia o situación en que se realizan.

La primera de las tareas, ocurre durante la investigación para la preparación del contenido del curso, caracterizada por la búsqueda y el descubrimiento de su indagación constituida por información básica de un campo disciplinar o conocimiento en específico. La segunda implica el proceso de integración en donde se establecen diversas y múltiples conexiones entre contenidos y campos disciplinares. La tercera es el trabajo académico de aplicación del conocimiento durante el quehacer educativo, así como de traslación entre la teoría y la práctica. La cuarta corresponde a la ejecución de la enseñanza en sí misma, destacada por su función socializadora. La quinta radica en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del acompañamiento, asesoría y evaluación de los aprendizajes. Una sexta tarea ocurre con la contribución a la administración educativa que implica el cumplimiento de las normas institucionales.

Para desempeñar las tareas antes mencionadas, el profesorado universitario requiere de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que es indispensable fortalecer a través de la formación docente, los cuales podemos resumir a continuación.

- Conocimientos, habilidades y actitudes profesionales sólidas y actuales en un campo disciplinar en concreto.
- Conocimientos en la planeación, organización y diseño de actividades educativas para favorecer el aprendizaje.
- Conocimientos para la aplicación de métodos de evaluación del y para el aprendizaje del estudiantado y de la propia enseñanza.
- Habilidad para incentivar el aprendizaje de jóvenes y adultos en la educación universitaria y para la mejora continua de la enseñanza.
- Habilidades pedagógicas específicas y capacidad para la reflexión de la propia práctica, la autoevaluación y la autorregulación.
- Habilidades para el acompañamiento y retroalimentación entre pares y a través de mentorías de expertas(os).
- Habilidades para la socialización académica que promueva una enseñanza efectiva y modélica.
- Habilidad para el ejercicio de una docencia con liderazgo, empatía y estrecha vinculación con el estudiantado para actuar proactivamente en la interrelación e involucramiento con su formación.
- Actitud para la transformación de la práctica educativa con base en el desarrollo de conocimientos que tengan como sustento la investigación, el análisis, la evaluación y la sistematización del ejercicio docente.
- Actitud para impulsar el cambio educativo y por consiguiente el rol social de la educación.
- Actitud favorable hacia la innovación y creatividad educativa.
- Actitud para ejercer una docencia socioafectiva con y para el estudiantado.
- Actitud hacia el respeto, la responsabilidad y el compromiso con los valores universales hacia las y los estudiantes y la comunidad académica y profesional.

Para lograr que los docentes universitarios logren desarrollar de manera óptima sus tareas, se requiere de un proceso de formación docente. A continuación, se describe cuál es la intencionalidad de este proceso.

II. Orientaciones conceptuales. Formación docente: objetivo, objeto, momentos y sujetos

La *formación docente* se concibe como un proceso sistemático y permanente que pretende el desarrollo de habilidades que incluyen conocimientos, aptitudes, actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional de la docencia universitaria. Se sustenta en el análisis y construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje, el impulso a la innovación educativa, así como en el fomento del juicio crítico, la reflexión y el perfeccionamiento de la propia práctica docente para favorecer el desarrollo profesional de las y los docentes universitarios en distintos momentos o etapas de su desarrollo. Iniciar un proceso de formación asume al docente como sujeto capaz de aprender y activo en su aprendizaje, capaz de transformarse a sí mismo y a la sociedad (Nieva y Martínez, 2016). Los retos actuales nos presentan un nuevo marco de referencia: hay nuevos objetivos, nuevos hábitos de trabajo y nueva identidad docente; no se trata solo de analizar conocimientos teóricos, sino de incorporar nuevas maneras de hacer docencia (Pérez-Cabaní, Juandó, y Palma, 2014), sin acudir

únicamente a la propia experiencia que como estudiante se tuvo, replicando ciegamente los métodos que los profesores de entonces emplearon. La formación es una necesidad permanente, pues los profesores requieren enfrentar los cambios emergentes que se suscitan en la sociedad. La labor educativa del cuerpo docente se sitúa en una cultura y un momento histórico preciso. Además, es necesario dejar de concebir a los profesores como "superhombres" o "supermujeres": es necesario humanizarlos, reconocer sus fortalezas, luchas y necesidades de aprendizaje (Yuan et al., 2022). Existe una gran necesidad de tener seguimiento de las prácticas, habilidades y actitudes de los docentes para permitir el logro de los objetivos institucionales (Chan y Canto, 2022), lo cual puede ser particularmente difícil, en cuanto a estructura administrativa se refiere.

El *objetivo* de la formación es la profesionalización de las y los docentes universitarios: fortalecer su desempeño con el propósito de incidir en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, es deseable generar un cambio en la cultura educativa orientada a la reflexión y al perfeccionamiento para que se convierta en una práctica y profesión de excelencia. La profesionalización implica desarrollar gradualmente la identidad profesional, las competencias para el desarrollo de la actividad; esta profesionalización engendra profesionalidad, es decir, conocimiento experto y dominio de habilidades (París, Tejada y Coiduras, 2014).

La profesionalización busca promover el crecimiento en la carrera y trayectoria docente de quienes eligen a la docencia como una alternativa profesional, permite aprender colaborativamente de las prácticas formales y no formales de otras profesoras y otros profesores dirigida hacia la comprensión de que el conocimiento que se comparte es complejo y aspira a ser sistémico, crítico y construido con y para los estudiantes. La intención es la transformación y desarrollo del modo de actuación profesional pedagógico del docente universitario, de forma que se adquieran valores y cualidades morales que caracterizan a la labor del profesor, contenidos de la enseñanza como de los métodos y las habilidades profesionales que garantizan el desempeño de su función, experiencia práctica acumulada, así como resultados y diversos logros (Morales, Socorro y Rojas, 2017).

La profesionalización se promueve a través de saberes y aprendizajes educativos que deben ser continuos, activos, flexibles, sociales y situados en comunidades de práctica, tomando como base el análisis de las actividades académicas, las prácticas educativas y, en su caso, problemáticas específicas que intervienen en la labor docente de forma tal que sean pertinentes, así como relevantes para la enseñanza universitaria, acordes con el currículo y los campos disciplinares –científicos, humanísticos, culturales o de extensión– en los que se resalten los aspectos éticos y los valores universitarios.

El *objeto* de la formación docente, entendida como práctica sistemática, es la de incidir en una de las funciones sustantivas de la institución: la docencia. Por consiguiente, trascender hacia el desarrollo de prácticas docentes profesionales de excelencia que repercuten en la mejora de la enseñanza, el desarrollo e innovación de la educación universitaria, la planeación y la evaluación de los aprendizajes, así como en la educación integral de las y los estudiantes. Hay diferentes áreas a desarrollar: aspectos científicos (transmitir conocimiento científico y estimular la inquietud por ampliar el conocimiento), aspectos éticos (valores que guíen la conducta de los estudiantes), aspectos estéticos (promover la expresión y apreciación estética, como medios de elevación y dignificación humana), aspectos económicos (uso inteligente de recursos naturales), aspectos cívicos (fomentar en los estudiantes el ser ciudadanos que cumplan sus obligaciones y hagan uso de sus derechos); estrategias de gestión del conocimiento; didácticas específicas, competencias digitales, características de los estudiantes; habilidades y estrategias de enseñanza en laboratorios y aulas; habilidades interpersonales, reflexivas y de investigación, trabajo cooperativo en comunidades de profesionales; actitudes críticas hacia sus propias acciones profesionales; reflexión a partir del análisis de resultados, participar en la

innovación; actitudes positivas hacia el desarrollo profesional continuo, la colaboración y la diversidad; la capacidad de adaptar planes y prácticas a contextos y necesidades cambiantes (Asín y Fuentes, 2017; Ferrándiz et al., 2022).

De lo anterior y considerando las características de la UNAM, la formación y profesionalización de las y los docentes debe constituirse deseablemente de:

- Una concepción educativa que incluya una noción del ser humano a formar, del mundo y de la sociedad; un orden curricular y didáctico-pedagógico; un marco teórico, conceptual y metodológico de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como una noción de la administración de lo educativo.
- Estrategias, planes y actividades de formación y desarrollo profesional, dirigidos a las distintas figuras, niveles y categorías del profesorado universitario, en todos los tipos y modalidades de enseñanza en la UNAM.
- Planes, programas e iniciativas de investigación orientados a los procesos de enseñanza que realizan las y los docentes, de aprendizaje del estudiantado, así como a los de evaluación y construcción curricular.
- Fundamentos pedagógicos y didácticos –de carácter general y específico– para cada área, disciplina y tipo de conocimiento; el desarrollo de materiales, objetos de aprendizaje, innovaciones, recursos, diseños educativos y tecnologías aplicadas a la educación para la enseñanza y el aprendizaje para todos los niveles y modalidades en la enseñanza universitaria.
- Los tipos, propósitos, estrategias e instrumentos de evaluación educativa pertinentes, así como la certificación de los procesos de formación y profesionalización en los que se incorporen los docentes.
- La gestión y administración de programas educativos e iniciativas institucionales que fortalezcan la función docente universitaria.
- Los programas, experiencias y resultados de las prácticas institucionales de evaluación del desempeño de las y los docentes.

Los *sujetos* a quienes se deben dirigir las acciones de formación y profesionalización, son todas aquellas figuras académicas que, de acuerdo con la normatividad universitaria, deben desempeñar la función docente, donde se incluyen las y los investigadores(as) y las y los profesores(as) sean de asignatura o de carrera, que constituyen el cuerpo académico de la UNAM quienes participan en todos los tipos, modalidades y niveles educativos que ofrece la institución y cuyas funciones y obligaciones están establecidas en la propia normatividad universitaria (Estatuto del Personal Académico de la UNAM, 1988).

Adicionalmente, y dado el carácter de institución pública y nacional de la UNAM, se podrá considerar a otros actores educativos como sujetos de la formación y la profesionalización docentes:

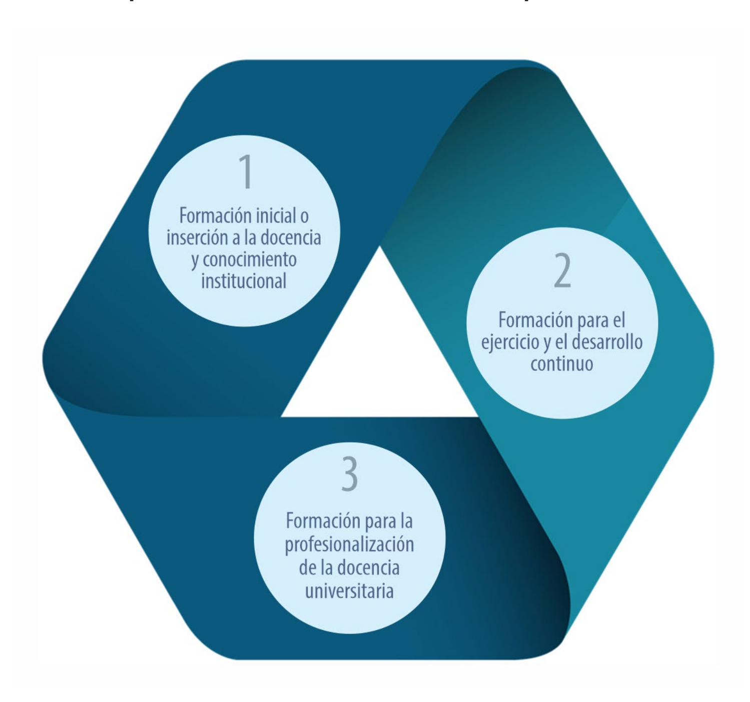
- Coordinadoras(es) de los programas académicos en la educación universitaria que desarrollen funciones de gestión educativa.
- Docentes de las escuelas y colegios de educación media superior y programas de licenciatura incorporados a la UNAM.
- Docentes de educación media superior y superior públicas o privadas que deseen formarse en la UNAM.

Los *momentos formativos* se refieren a las distintas etapas que atraviesa el docente en el desarrollo de su carrera. Ferrándiz et al. (2022) señalan la importancia de concebir la formación desde un punto de vista evolutivo, es decir, que las competencias se van adquiriendo a lo largo de la carrera, dentro de un equipo docente y un sistema, recordando que no todos los miembros de un equipo docente necesitan todas las competencias en un mismo grado. En esta propuesta, se identifican tres grandes momentos formativos que están vinculados con las circunstancias de cada profesor o profesora y, en cada uno de ellos, se busca ofrecer una formación específica y situada: *a*) la formación inicial o de inserción a la docencia y el conocimiento institucional; *b*) la formación para el ejercicio y desarrollo continuo; y *c*) la profesionalización de la docencia universitaria. A esto se le conoce como trayecto formativo.

1. *Formación inicial o de inserción a la docencia y conocimiento institucional*, este momento está referido a la atracción de talento novel para iniciarse en la docencia universitaria, abarca la inducción a la enseñanza y el acompañamiento que se requiere para impartir docencia por primera vez, y se extiende hasta la adaptación paulatina, consciente y permanente del quehacer docente. Es fundamental la inducción y el conocimiento de la institución, ya que es el momento donde se debe dar a conocer lo que esta espera de sus docentes, la visión del proyecto educativo, de la figura del profesor y de su papel en los procesos educativos (Amador, 2012).
2. *Formación para el ejercicio y el desarrollo continuo*, está orientado y dirigido a profesores que ya cuentan con una experiencia, así como reconocimiento en el ejercicio de la docencia. Esta formación busca fortalecer y actualizar los conocimientos en didácticas específicas, en temas emergentes de la docencia, así como en la revisión de tendencias e innovaciones en la educación superior que, combinados con procesos de actualización disciplinar, permitirán el desarrollo continuo y permanente del profesorado. Este momento permite además transitar hacia el tercer momento formativo: la profesionalización.
3. *Formación para la profesionalización de la docencia universitaria*, el tercer momento se orienta al desarrollo de programas de perfeccionamiento y profundización de la función docente que fomenten la participación del profesorado en proyectos de investigación educativa aplicada a procesos tales como: la revisión de tendencias e innovaciones en el ámbito didáctico-pedagógico, la evaluación del y para el aprendizaje, para las funciones de gestión y liderazgo educativo, el conocimiento y evaluación del ejercicio docente, así como el diseño y evaluación de programas académicos institucionales. Si bien se ha señalado anteriormente que el objetivo de la formación docente es la profesionalización y que acompaña al docente durante toda su carrera, a este momento formativo se decidió llamarle también "profesionalización", con la intención de enfatizar el nivel avanzado de habilidades adquiridas por los docentes. En otras palabras, entendemos a la profesionalización como un proceso y también como un resultado.

Los momentos anteriormente descritos se pueden apreciar en el **Esquema 1.**

Esquema 1. Momentos formativos del profesorado



Líneas formativas

Para lograr un desarrollo profesional de las y los docentes universitarios y con ello alcanzar las finalidades de la formación del profesorado, es importante que su trayecto formativo se apoye en un proyecto institucional que tenga como punto de partida las necesidades institucionales, las características del cuerpo docente, las tendencias e innovaciones educativas e incluso los recursos humanos, tecnológicos y financieros que permitan integrar un esquema general de formación y profesionalización docente. Dicho esquema debe incluir estrategias institucionales y actividades concretas, la identificación de los momentos de formación en los que participarán los docentes, así como las líneas formativas que permitan construir el trayecto formativo del profesorado, de lo anterior, para el caso de la UNAM se proponen y definen las siguientes seis líneas:

1. **Pedagogía y didácticas general y específica**
   Esta línea busca atender la formación sobre los conceptos y teorías de la educación, identificar a la didáctica general y específica como los medios para la interacción educativa y la transmisión del conocimiento de los diversos campos disciplinares en la educación universitaria, la cual abarca el bachillerato, la licenciatura y el posgrado en sus modalidades presencial, abierta y a distancia.

   Esta línea formativa debe considerar, para el ejercicio de la práctica docente, una formación para el diseño y la elaboración de materiales y recursos para la enseñanza y el aprendizaje; la aplicación de innovaciones educativas y tecnológicas que posibiliten la impartición de contenidos específicos de una disciplina que a su vez, promuevan un aprendizaje significativo en los estudiantes, así como tomar en consideración los roles que asumen alumnos y profesores en los espacios educativos presenciales o virtuales.

2. **Sistematización e investigación de la práctica docente y el aprendizaje**
   Esta línea aspira formar a los docentes en metodologías para la descripción, documentación, clasificación, análisis y fomento de la reflexión de sus experiencias docentes, tanto individuales como colectivas, y la apertura del profesorado para hacer modificaciones a su práctica docente con base en la experiencia y en la evidencia con sustento científico. A partir de lo anterior y de una interpretación crítica, se busca la resignificación y reconstrucción de su práctica educativa para la mejora continua. La sistematización de la práctica docente debe apoyarse en conocimientos teóricos, metodológicos y contextuales que se sustenten en procesos de investigación y evaluación del propio desempeño docente, entre pares y comunidades de práctica, a fin de generar y compartir conocimiento.

3. **Socioemocional y ética**
   Esta línea busca la formación del profesorado universitario en el conocimiento, regulación, expresión e importancia de las emociones en el proceso enseñanza- aprendizaje; habilitar al docente para autorregularse y ayudar a sus estudiantes a hacerlo, lo cual implica el análisis, así como la comprensión de actitudes y estilos de personalidad de los distintos actores participantes del proceso educativo. En esta línea se pretende promover las habilidades sociales para resolver diferencias, de modo que se fomenten relaciones pacíficas e incluyentes tomando como base los valores comunes e institucionales para contribuir al desarrollo integral de estudiantes y profesores. Abordará la ética en la docencia y la ética profesional para que, a través del análisis, la discusión y la autoobservación, se desarrollen actitudes al igual que comportamientos que permitan una relación respetuosa con y entre los estudiantes y los docentes.

4. **Evaluación de la práctica docente, innovación y comunidades de práctica**
   Esta línea busca, a partir de la evaluación y la innovación, fortalecer en los docentes las habilidades de organización del proceso educativo con orden, sentido y continuidad como parte esencial del quehacer docente, lo cual les permitirá redirigir sus esfuerzos y realimentar a los alumnos mediante prácticas más precisas y objetivas. Además, pretende formar a los docentes en el desarrollo de instrumentos y estrategias de evaluación que les permitan conocer el avance de los estudiantes tanto en los conocimientos disciplinares como en los otros objetivos educativos. A través de los diversos procedimientos e instrumentos, la evaluación podrá ser un recurso de gran valor para la formación de los estudiantes si se le considera un medio y no un fin en sí misma.

   Por otra parte, la innovación constituye una de las áreas de oportunidad para el desarrollo de la docencia universitaria. Es necesario que esta línea favorezca la formación de los docentes en nuevas formas de enseñar y crear nuevas experiencias de aprendizaje que resulten útiles, interesantes y significativas para los estudiantes, todo ello a partir de la reflexión sobre sus propias experiencias e implementen acciones para transformar su ejercicio docente. Todo ello podrá compartirse en comunidades de práctica, las cuales buscarán en todo momento el intercambio de experiencias, prácticas y soluciones a las problemáticas de la tarea educativa.

5. **Cultura digital**
   Esta línea busca que los profesores desarrollen habilidades y competencias digitales con el objetivo de integrar las tecnologías de información y comunicación en sus prácticas educativas, así como en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La formación en este campo les permitirá

diseñar materiales y objetos de aprendizaje donde la tecnología sea el medio para facilitar la comprensión de los aprendizajes significativos y, al mismo tiempo, permita la interacción de los profesores con sus educandos, entre los propios estudiantes y entre los pares docentes en los diversos niveles y modalidades de la educación universitaria.

6. **Liderazgo y gestión educativa para el desarrollo institucional**
   Esta línea busca desarrollar y perfeccionar habilidades en los docentes que les permitan modelar, influir e inspirar a los estudiantes a alcanzar las metas académicas, así como a superar los desafíos de la vida universitaria. Con base en los planteamientos teóricos, metodológicos y de políticas institucionales, ayudar a los profesores a desempeñarse en los distintos roles y actividades académico administrativas dentro del marco de la normatividad universitaria, para así promover cambios en la cultura organizacional a través de su participación en la planeación, organización, dirección y evaluación de proyectos educativos y en equipos de trabajo académico.

Las líneas de formación docente propuestas para la integración del trayecto formativo del profesorado universitario se pueden apreciar en el **Esquema 2.**

Esquema 2. Líneas de formación docente



De la delimitación y concepción de los momentos y líneas formativas descritas, es fundamental que la formación y profesionalización docente para el profesorado universitario, se centren en el concepto de aprendizaje profesional para la práctica educativa, concebido este como conocimiento basado en evidencia que se construye y comparte entre pares y con los estudiantes, lo cual incluye tanto al conocimiento para enseñar como a la habilidad instrumental para ello.

El centro de atención debe ser en todo momento la práctica docente, situada desde la reflexión y el análisis del proceso de formación social entre pares o en comunidades docentes. Dicho proceso deberá proponer estrategias, técnicas, experiencias y alternativas de enseñanza, construidas de manera colaborativa y comprometida que integren la teoría pedagógico-didáctica con la transformación de habilidades prácticas, aunadas a actitudes y valores institucionales que propicien el perfeccionamiento y el desarrollo continuo de la enseñanza universitaria.

Con la integración de los momentos, las líneas formativas y los contenidos pedagógicos, se desarrolla un ejemplo del trayecto formativo para los docentes de la UNAM, mismo que podrá servir de modelo para otras IES. En la **Tabla 1** se muestra dicho ejemplo.

Tabla 1. Ejemplo del trayecto formativo para los docentes universitarios por momento formativo y líneas formativas

		Momentos formativos		
		Formación inicial	**Formación en ejercicio**	**Profesionalización**
		Temporalidad en la docencia: 1 a 3 años	Temporalidad en la docencia: 4 años en adelante	Temporalidad en la docencia: 6 años en adelante
Temática en torno a las líneas formativas	**Línea 1** *Habilidades didáctico pedagógicas*	• Habilidades básicas para iniciarse en la docencia • Fundamentos de Pedagogía general • Normatividad	• Perfeccionamiento de habilidades docentes probadas en el ejercicio • Actualización de pedagogía general y específica	• Ayudar a otros para la mejora y profundización en habilidades para el acompañamiento entre pares
	Línea 2 *Uso y aplicación de la información recibida en la formación docente*	• Aplicación de evidencia científica al nuevo contexto	• Adecuación de evidencia científica a campos disciplinares específicos con base en la experiencia obtenida	• Generador de nueva evidencia científicas en la docencia universitaria
	Línea 3 *Conocimiento, regulación e importancia de las emociones*	• Socioemocional y ética • Código de ética • Conocimientos básicos para la evaluación de los aprendizajes	• Conocimiento disciplinar • Socioemocional y ética • Actividades de asesoría	• Mentoría y acompañamiento a pares docentes • Socioemocional y ética • Gestión y liderazgo educativos
	Línea 4 *Evaluación e innovación educativa*	• Normatividad • Conocimientos básicos para la evaluación de los aprendizajes	• Evaluación en metodologías con base en la experiencia	• Investigación en docencia universitaria • Investigación del y para el aprendizaje • Actividades de asesoría • Diseño de intervenciones educativas con base en las evaluaciones

III. Perfil y tareas de los formadores de docentes

Hasta este momento se ha destacado la figura del docente universitario y la necesidad de su formación con el propósito de que su función sea relevante y trascendental en la educación universitaria; no obstante, para alcanzar las metas del trayecto formativo del profesorado universitario a partir de los momentos y líneas formativas en los que participará, los formadores de docentes y sus tareas serán parte fundamental para ello. Algunas de las tareas fundamentales incluirán la planeación, impartición y evaluación de actividades académicas, la mentoría o tutoría de grupos docentes, la observación y el análisis colectivo de las prácticas docentes que permitan fundamentar la asesoría pedagógica sobre las tareas específicas de la función docente para enriquecer el bagaje de conocimientos, con el interés de impulsar la profesionalización docente. Por otro lado, será deseable que los formadores guíen, promuevan y faciliten entre el profesorado en proceso de formación, la elaboración de memorias escritas acerca de los cambios en las prácticas docentes para que sirvan de fundamento a los nuevos proyectos formativos.

Las tareas de los formadores de docentes estarán orientadas a partir de los momentos formativos y su vinculación con las líneas formativas, así como su propia *expertise* donde se podrán señalar las siguientes tareas:

- Formadoras(es) de docentes noveles, para la inserción a la docencia y el conocimiento institucional. Estos atenderán a los interesados en iniciarse en la profesión docente que cuentan con escasa experiencia y desean incursionar en programas formales de inducción a la docencia universitaria. Estos formadores podrán trabajar con figuras tales como: docentes de nuevo ingreso, becarios, ayudantes de investigación, adjuntos, servicio social, entre otros. El objetivo fundamental de este grupo de formadores será el de atraer y entusiasmar a aquellos que han optado por la carrera educativa para favorecer su permanencia en ella.
- Formadoras(es) de docentes para el ejercicio y desarrollo continuo. Estos atenderán la formación del profesorado de los diferentes niveles y modalidades de la enseñanza universitaria. Se orientarán a la profundización en aspectos didácticos y pedagógicos mediante programas formales y no formales, individuales o colectivos a través de actividades o tareas situadas en la práctica docente, deben adaptarse a las necesidades concretas de la propia práctica para incursionar en la innovación, la sistematización, la mejora de los procesos educativos y la transformación de la cultura docente que permita al profesorado encaminarse hacia la profesionalización.
- Formadoras(es) de docentes para la profesionalización. Estos atenderán al profesorado con experiencia o larga trayectoria, que por su propia inclinación e inquietud y por necesidad de la institución, deseen incursionar en la investigación aplicada y la práctica docente, en el diseño de planes y programas de estudios, en la innovación y evaluación de proyectos educativos, en proyectos para la mejora de la calidad educativa institucional, así como en la formación de procesos de gestión y liderazgo educativos.

De lo dicho anteriormente, podemos decir que las presentes orientaciones buscan ofrecer a los involucrados en procesos de formación del profesorado o interesados en el tema, una base sencilla que les permita construir un trayecto formativo para el profesorado universitario con miras a institucionalizar estas tareas. A manera de cierre, es importante destacar que una de las formas para lograr esa institucionalización es el reconocimiento que de ella se haga a quienes participen activamente en los procesos de formación docente.

Es sabido que en los procesos de evaluación del profesorado universitario, se ha favorecido el reconocimiento a partir de la obtención de grados académicos, la productividad científica o de investigación, aspectos que son la base de programas de evaluación impulsados en la década de los años noventa del siglo pasado (PROMEP, PIFI, PRIDE o PEPASIG); no obstante, aún no se cuenta con evidencias suficientes para afirmar que la obtención de grados en los académicos incrementa o mejora la actividad docente, mientras que la formación docente orientada a una mejora continua de la educación no ha recibido la atención necesaria (Rueda et al., 2014) y por lo tanto, para ser considerada en los procesos de evaluación y reconocimiento del trabajo docente, compartiendo la percepción de que la investigación y su publicación en revistas indexadas o formar parte de un sistema nacional de investigadores, tienen un reconocimiento muy por encima de la docencia que se constituye como la principal función en la mayoría de las IES públicas o privadas. Es por ello que la formación docente debe convertirse en un eje articulador de la tarea educativa y en la evaluación de los docentes para que su participación en los procesos de formación sea reconocida y valorada.

Conclusiones

La propuesta de un esquema de formación para las y los docentes universitarios, debe propiciar en todo momento la profesionalización de la labor educativa, debe ser socialmente relevante e importante para la institución y es deseable que se alcance mediante el desarrollo de prácticas formativas que tengan como base:

- La comprensión profunda de la sistematización, la evaluación e investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje formales en el aula, fuera de ella y de las didácticas específicas en los campos disciplinares específicos.
- El aprendizaje de las profesoras y los profesores acerca de su propia sabiduría y experiencia en las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de las y los estudiantes.
- Una docencia sistemática, planeada e implementada mediante procesos, metas, evidencias y resultados observables y evaluables.
- El aprendizaje personal como docente y entre pares por medio del diálogo, la cooperación, y la colaboración que propicien la participación del trabajo colectivo.
- El desarrollo de relaciones interpersonales de respeto, libertad y dignidad humana.
- El aprendizaje situado y del conocimiento de vanguardia a nivel nacional e internacional.

La *finalidad de un trayecto* formativo y de profesionalización docente en la UNAM debe permitir:

- Ofrecer programas y actividades formativas para la iniciación a la docencia universitaria, la actualización didáctico-pedagógica y la profesionalización docente mediante programas múltiples, diversificados y complementarios que propicien la mejora de la enseñanza a las disciplinas, el aprendizaje y el desempeño del profesorado.
- Ofrecer programas y actividades formales y no formales flexibles en contenidos, en métodos, en materiales y modalidades, así como en formas de evaluación que satisfagan las siguientes necesidades: *a*) conocimientos específicos y prácticos, *b*) desarrollo de habilidades y actitudes propias para la enseñanza universitaria, y *c*) desarrollo de prácticas docentes colaborativas que permitan mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

- Realizar investigación aplicada acerca de la enseñanza y el aprendizaje, orientada esencialmente a la sistematización de las prácticas docentes, el currículum, los modelos, estrategias y didácticas específicas.
- Desarrollar estrategias y métodos para el diseño e innovación de materiales de enseñanza, aprendizaje y prácticas docentes en la educación universitaria.
- Fomentar la creación y desarrollo de una identidad universitaria y concebirse como profesionales de la docencia, educadores, tutores, asesores, mentores, formadores y demás roles que asume el profesorado universitario.
- Incorporar a profesoras y profesores con experiencia, reconocimiento y prestigio en su comunidad para que se conviertan en mentores de la docencia universitaria.
- Rescatar, sistematizar, preservar y difundir el conocimiento generado en los espacios educativos acerca de la práctica docente.
- Difundir y publicar en diversos medios académicos el conocimiento, las innovaciones y las prácticas generadas en los procesos de formación y profesionalización de docentes.

La formación y profesionalización docente debe ubicarse como una de las estrategias institucionales más importantes para lograr una docencia de calidad y, por tanto, alcanzar los fines universitarios.

Una fuente fundamental para dar sustento a la formación docente es la evaluación educativa y los diversos resultados y usos que esta arroja. Por un lado, se hace necesario identificar cuáles son los resultados del desempeño de las y los docentes; y, por otro, la evaluación de los aprendizajes, conocimientos, habilidades, transformación y la participación social de los estudiantes.

Para evaluar la pertinencia de la formación y la profesionalización docente es deseable realizar un análisis y fundamentación de las prácticas educativas, de las actitudes y habilidades docentes adquiridas; en la atención a las necesidades e intereses de la diversidad del estudiantado; en los procesos de aprendizaje interactivos y centrados en las y los estudiantes, en la implementación de programas, estrategias e intervenciones educativas con base en perspectivas teóricas y paradigmas educativos.

Aun cuando las orientaciones presentadas en este capítulo pretenden ser una guía para la implementación de procesos formativos para el profesorado universitario, es deseable que las IES desarrollen su propia propuesta tomando en consideración su normatividad, el tipo y características de su profesorado, y los diagnósticos de necesidades de formación docente.

Es fundamental que la formación y profesionalización docente evalúe de forma continua los procesos, resultados, contextos e impactos en la resolución de problemáticas educativas para reconocer la participación de las y los docentes en dicho proceso. Así mismo, servirá como mecanismo para la rendición de cuentas y de los recursos humanos, materiales y financieros que se han destinado a estos procesos, con el propósito de incrementarlos para consolidar la profesionalización de la docencia universitaria.

Las oportunidades de aprendizaje y prácticas docentes deben procurar también su desarrollo en el marco de un proceso social de construcción del conocimiento a través de múltiples y diversas experiencias educativas, en lugares y espacios académicos, entre personas que ejercen la libertad de cátedra en un contexto de reflexión y diálogo permanentes de autonomía universitaria, así como de dignidad humana, las cuales tendrán su fundamento en la ética de los valores universales, en los reglamentos y normas institucionales.

En educación superior, la formación y profesionalización del profesorado debe enfatizarse en el concepto de aprendizaje profesional para la práctica docente concebido como origen, sabiduría y experiencia de conocimiento acumulable y robusto en evidencia, que se construye y comparte entre

pares y con los estudiantes, que incluye la habilidad instrumental para la enseñanza a través de la didáctica. El centro de atención debe ser la práctica docente, la cual abarca la reflexión y el análisis del proceso de formación social el cual se sustenta con técnicas, estrategias, experiencias y alternativas de enseñanza, de manera colectiva y comprometida para promover la integración de la teoría con la construcción de las habilidades prácticas para la mejora y transformación de la enseñanza universitaria.

Con la finalidad de fortalecer y aumentar el estatus profesional, ampliar la trayectoria formativa e impulsar el desarrollo académico de los profesores universitarios, se deben ofrecer múltiples, flexibles y variadas oportunidades de aprendizaje formativo y de profesionalización que permitirán valorar, reconocer, mejorar, compartir y certificar experiencias, prácticas, herramientas o lenguajes a aquellos docentes que participen en estos procesos.

Desde la inserción de las y los docentes en procesos de formación y profesionalización, se busca la transformación de la práctica docente universitaria mediante el desarrollo de las trayectorias y la construcción de identidades docentes que permitan la expresión del conocimiento, las capacidades intelectuales y el desarrollo de habilidades para el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en las que se incluya el fortalecimiento de las habilidades interpersonales y de liderazgo educativo.

A partir de los principios universitarios que orientan el ejercicio de la práctica docente y con el objeto de mejorar las condiciones académicas en las que se lleva a cabo, es fundamental ofrecer a las profesoras y los profesores oportunidades de formación, profesionalización, desarrollo y aprendizaje continuos. Para ello, se procurará la construcción de espacios institucionales –físicos y virtuales– diseñados ex profeso, en los que se impulse la interacción social y la reflexión colectiva del y entre el profesorado, la creación de comunidades de práctica, de aprendizaje y de contextos académicos que fortalezcan la innovación, el desarrollo educativo y las transformaciones necesarias para la práctica docente, tendientes a buscar solución a los problemas relativos a la enseñanza universitaria en todos sus niveles y modalidades.

Para favorecer el desarrollo profesional docente, es fundamental organizar actividades y prácticas académicas a través de acciones que incluyan diversos y múltiples contextos educativos, promover la revisión de procesos de planeación y evaluación de la docencia e impulsar la investigación sobre la práctica docente vinculada con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es de especial importancia, identificar formas de hacer y dialogar acerca del ejercicio, la trayectoria y la carrera docentes, procurando que estas se desarrollen de manera colaborativa, competente, comprometida, autónoma y responsable, en concordancia con cada disciplina y en un marco ético, haciendo uso de estrategias, procesos, mecanismos, herramientas simbólicas y de trabajo, así como realidades cognoscentes.

Los autores agradecen la colaboración de Alejandro González Flores en la integración de este capítulo.

Referencias

Amador, J. A. (Coord.). (2012). *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona. Barcelona*, Octaedro.

Arceo, C. C., & Herrera, P. J. C. (2022). Concepto y términos relacionados con el desarrollo profesional docente: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 25(1), 231-250.

Asín, M., & Fuentes, D. (2017). El desarrollo de la profesionalización pedagógica, una reflexión necesaria. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional, 5*(3), 3.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1945). Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/158.pdf

Consejo Universitario. 1988. Estatuto del Personal Académico de la UNAM. Gaceta UNAM. http://www.dgoae.unam.mx/ConsejoAsesor/pdf/EPA.pdf

Ferrándiz, D. Á., García, I. A., López, M. C., & Cruz, M. F. (2022). Retos de la profesionalización docente en educación superior. Revista INFAD de Psicología. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 513-518.

Morales, Y. C., Socorro, A. R., & Rojas, A. L. (2017). La profesionalización del profesorado en el proceso de gestión de la investigación, en la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Universidad y Sociedad, 9*(4), 6-12. http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus

París, G., Tejada, J., & Coiduras, J. L. (2014). La profesionalización de los profesionales de la Formación para el Empleo en constante [in] definición en Europa. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 18*(2), 267-283.

Pérez-Cabaní, M., Juandó, J., & Palma, M. (2014). La formación del profesorado Universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En *Enseñando a enseñar en la Universidad* (p. 15). Barcelona: Octaedro.

Yuan, R., Lee, I., De Costa, P., Yang, M., & Liu, S. (2022). TESOL teacher educators in higher education: A review of studies from 2010 to 2020. *Language Teaching*, 1-36. doi:10.1017/S0261444822000209

Rueda Beltrán, M., Del Ángel Linares, M. E., & Reyes Guevara, P. M. (2014). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Metropolitana. En M. Rueda Beltrán (Coord.), *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades* (pp. 103-120). México: Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM ISSUE 2014 primera reimpresión.

Capítulo 8

La formación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Precisiones para el escenario postpandemia

Virginia Fragoso Ruiz

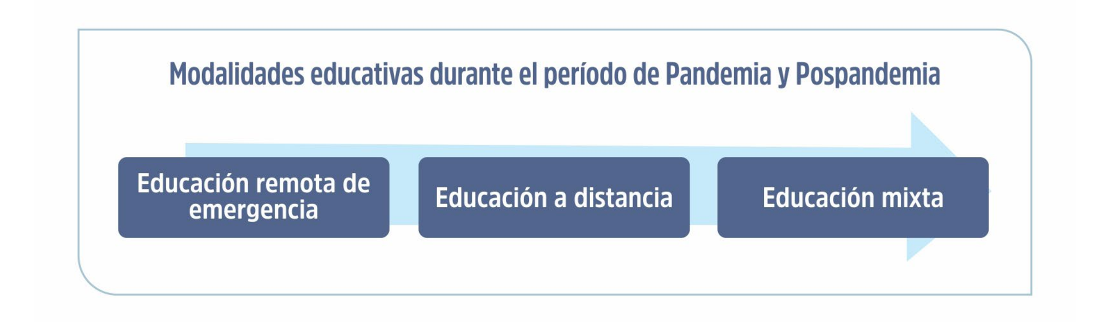
…la educación propia y la de los demás es una lucha actual por aprender a aprender, aprender a pensar, a leer y escribir, aprender a razonar, recordar, experimentar y practicar.
Pablo González Casanova

Introducción

La formación docente es un objeto de estudio complejo en el que se articulan las posturas y los proyectos de la institución educativa, los diseños curriculares, los procesos académicos y administrativos, con el propósito fundamental de promover el ejercicio profesional de la docencia.

En el tema sobre formación docente dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), a lo largo de cincuenta años, los planteamientos curriculares inscritos en el Modelo Educativo, los saberes científicos, los enfoques disciplinario y didáctico de las materias, las demandas derivadas de hechos de carácter político, los reordenamientos administrativos y la elaboración de propuestas en el contexto de los campos prioritarios de la gestión educativa han configurado una cultura de la formación.

Desde el mes de marzo de 2020 a la fecha, las propuestas para diseñar, desarrollar y evaluar los actos de formación docente se han articulado con las necesidades y demandas que emergieron del tránsito de la educación presencial a la educación remota de emergencia; luego, a distancia; y más recientemente, a la educación mixta.



La transformación en los actos para la formación de profesores y en las decisiones de los docentes al asumir los roles de diseñadores, impartidores o participantes de cursos o talleres, o en las actividades de coordinar o participar en grupos o seminarios de trabajo, dictar conferencias y ponencias en eventos académicos, o diseñar materiales para sus pares, conllevó no solo a traspasar la línea de la presencialidad, sino también a incorporar los principios psicopedagógicos, didácticos y cognitivos asociados a la metodología de la educación a distancia.

Las estrategias didácticas asociadas con la educación a distancia, centradas en el aprendizaje significativo y colaborativo, en promover la autonomía y la responsabilidad, en la flexibilidad de los tiempos y espacios, en el uso de técnicas creativas como la simulación, las analogías, los mapas mentales, etc., se articularon con el mundo digital al adoptar las herramientas computacionales, los recursos digitales y las formas de comunicación por la Internet.

A partir de la convocatoria realizada por la Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIIEED), en este capítulo se expone inicialmente un panorama sobre aspectos conceptuales, metodológicos y prácticos que caracterizaron la implementación de acciones para la formación docente en el contexto de la nueva realidad educativa[1] dentro del CCH. En un segundo momento, se aborda la formación de profesores en tiempos de pandemia y postpandemia, y se alude al Programa Integral de Formación Docente (CCH, 2019), al Programa Emergente de Formación de Profesores en Línea (CCH, 2020) y al documento Ajuste al Programa Integral de Formación Docente (CCH, 2021). En el tercer apartado, se presentan algunas disyuntivas y alternativas que podrán presentarse en la formación docente en la nueva presencialidad. Cierran el capítulo una serie de conclusiones y las fuentes documentales consultadas.

1. Emergencia sanitaria y formación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una institución compleja por las particularidades en su estructura, organización, identidad y trasformación. En ella coexisten tres grandes fines: *1*) impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; *2*) organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y *3*) difundir con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura (UNAM,1945).

Durante el primer período del rectorado del Dr. Enrique Graue Wiechers (2015-2019), se estableció la urgencia de promover la formación integral de los académicos y, particularmente, se subrayó la necesidad de fortalecer en el bachillerato los procesos de selección, capacitación, actualización y evaluación docente, con énfasis en los aspectos psicopedagógicos y axiológicos. Asimismo, se planteó diseñar e implementar un nuevo programa de formación docente, presencial y a distancia, centrado en la actualización disciplinaria, la didáctica de cada asignatura, la capacitación para ejercer como tutores de alumnos en situación de vulnerabilidad, y el uso óptimo de los recursos tecnológicos (Graue, 2017, pp. 22-23). Por su parte, en el proyecto para el período 2019-2023, se incluyó, adscrito al

[1] La nueva realidad educativa asociada a las condiciones generadas por la pandemia COVID-19 se caracterizó, entre otras situaciones, por el cierre de las escuelas; la complejidad en la distribución y uso de los recursos educativos; la heterogeneidad en habilidades psicopedagógicas para la aplicación de los modelos de la educación en línea y en la sana distancia; las variaciones en la planeación, el desarrollo y evaluación de los proyectos curriculares de las instituciones; las limitaciones para el desarrollo de las clases a distancia y la construcción de conocimientos, habilidades y valores. En la nueva realidad educativa los recursos económicos, la conectividad y el acceso a tecnologías de la información fueron determinantes para mantener tanto la formación del alumnado como la del profesorado y del personal administrativo.

Eje 3. Vida académica, el Programa 3.1. Personal académico, cuyo Proyecto 5 específicamente dispone crear y poner en operación un centro de formación y profesionalización docente (Graue, 2020, p. 23).

En este sentido, la formación docente se inscribe en la serie de procesos y prácticas propios de la gestión educativa, la cual, como apunta Chacón:

> es compleja porque lo característico, lo fundamental, no son los elementos que los configuran (los sujetos) sino las relaciones dialógicas e intersubjetivas que se establecen entre ellos; las relaciones se construyen en función de las necesidades de la organización y se ven condicionadas y modificadas por factores de todo tipo, como son: sociales, históricos, políticos culturales, tecnológicos, geográficos, demográficos, económicos, sanitarios y financieros (2014, p. 159).

En el caso de la población docente del Colegio, la diversidad de rasgos en lo relativo a antigüedad laboral, trayectoria académica, perfil profesional, figura académica, pertenencia a grupos de trabajo o colectivos, se traduce en variables que también determinan la selección y las acciones de formación para el ejercicio de la docencia.

A lo largo de sus cincuenta años de existencia, el CCH ha dirigido propuestas de desarrollo institucional condicionadas por el presupuesto económico asignado, las políticas de gestión y de desarrollo educativo, las exigencias de su modelo educativo y del plan de estudios, los sistemas culturales y de organización en el espacio institucional, y las prácticas de docentes, alumnos y personal administrativo; además de algunas líneas de desarrollo directamente vinculadas a políticas educativas de carácter nacional e internacional.

En este discurrir, la formación de profesores[2] se ha instaurado como un campo complejo, pues, en la mirada de su reflexión y de su hacer, se asocian intereses, necesidades y demandas, concepciones teóricas y prácticas, y representaciones implícitas que han construido las y los docentes.

Además, es preciso señalar que la formación docente en el CCH no solo incorporó y sistematizó la dimensión pedagógica, didáctica y disciplinaria en sus propuestas y actos de formación, sino que tuvo que analizar e incorporar las demandas que derivaron no solo de la innovación del currículo y de la enseñanza en el nivel medio superior, sino también que fueron externadas por la comunidad en diversos conflictos.

En la actualidad, la formación de profesores en el Colegio cuenta con directrices bien definidas que se recogen en dos documentos institucionales. A saber, el *Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera y los Lineamientos para la formación de profesores referente a diseñar, programar, difundir, impartir y evaluar los cursos semestrales, intersemestrales e interanuales de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*.

---

[2] Honoré (1980) y Ducoing (2005) advierten que en la definición del concepto 'formación' se distinguen aseveraciones que cruzan una diversidad de posturas, enfoques, perspectivas y niveles. Esta complejidad es extensiva al concepto 'formación de profesores', pues se han configurado significados que aluden al sentido de sus prácticas, de sus contenidos o a nociones colindantes como 'adiestramiento', 'actualización' y 'entrenamiento'. Algunos términos con los que ha sido nombrada son *formación docente*, *formación de docentes*, *formación del profesorado*.

En el *Protocolo*… (CCH, 2020, p. 38), la formación de profesores se conceptualiza en términos de:

- Actualización disciplinaria, pedagógica y didáctica de los docentes, que posibilite la comprensión, desde una perspectiva crítica, del compromiso social sobre el desarrollo científico, tecnológico, humanístico, social, educativo y artístico, así como la preservación de la cultura nacional que requiere el país y los alumnos.
- Preparación para concebir nuevos horizontes, poner en práctica diversas estrategias de aprendizaje, facilitar el trabajo colaborativo, y emplear las actuales tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Por su parte, en los *Lineamientos*… (CCH, 2011, pp. 4-5), se establece que:

> La formación para la docencia se entenderá como un proceso sistemático, integral, permanente, diferencial, gradual e incremental, así como multidimensional, multidireccional y multideterminado, basado tanto en el conocimiento vivencial como en el conocimiento teórico procedente de diversas disciplinas, que requiere del esfuerzo y compromiso permanente tanto individual, de cada profesor, como institucional.

La crisis educativa generada por la pandemia por COVID-19 desencadenó rupturas en la continuidad de los procesos de formación docente: de manera abrupta y en un lapso de 30 meses, la institución y su conjunto de profesores tuvieron que afrontar y comprender los cambios en las concepciones y prácticas para enseñar, aprender y mantener su actualización y superación académica, y en particular para organizar, innovar e impulsar creativamente la formación docente en línea.

Las propuestas para la formación de profesores admitieron y articularon la pluralidad de necesidades, intereses, desafíos, dilemas y conflictos institucionales o personales. Específicamente se instauraron formas de comunicación y acompañamiento para la actualización en temas centrados en la alfabetización digital, la selección de los materiales didácticos, la valoración de las habilidades para el uso de las TIC y tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC), las estrategias para autorregular y regular los estados psicoemocionales y socioafectivos tanto personales como grupales. Además, se promovió el uso de los recursos educativos digitales disponibles en portales de la UNAM y del propio Colegio.[3]

En las propuestas para la formación de profesores, condicionadas en gran parte por las medidas de seguridad e higiene,[4] han prevalecido tres momentos: diseño, realización y evaluación. Dentro

---

[3] El CCH específicamente promovió el uso de las plataformas Teams y Google Classroom, las aulas virtuales en Moodle (disponibles en el Campus Virtual a cargo de la CUAIEED, la DGTIC y servidores del propio Colegio). En un primer momento, incluso propuso la utilización de medios alternos de comunicación como el correo electrónico y redes sociales (como WhatsApp y Facebook). En lo tocante al uso de recursos educativos en línea, se impulsó la utilización de la biblioteca digital, las unidades de apoyo para el aprendizaje, la Red Universitaria de Aprendizaje, el Portal Académico del CCH. Para tal fin, dos suplementos especiales de la *Gaceta CCH, Recursos digitales para profesores y alumnos y Recursos digitales de apoyo al aprendizaje* fueron editados, respectivamente, en marzo y septiembre de 2020, y se creó la página Recursos digitales en apoyo al aprendizaje (https://www.cch.unam.mx/aprendizaje/recursos).

[4] En el CCH se han generado y publicado diversos documentos normativos para continuar las clases a distancia y mixtas atendiendo las medidas de bioseguridad. Algunos de ellos han sido las distintas versiones de los *Lineamientos generales para los ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022; la Guía para el cecehachero en cuarentena; los protocolos para el COVID-19, para el regreso a clases (2021, 2022) y para casos sospechosos de COVID-19*; el suplemento Prevención y autocuidado del cecehachero (2021). Esta normativa se retomó en el diseño y organización de la docencia, la formación de profesores y otras actividades académico-administrativas y de difusión de la cultura.

de la serie de acciones y actividades de formación se han contemplado programas específicos de la UNAM y del Colegio, demandas de grupos y seminarios de profesores, recursos humanos y materiales, soportes tecnológicos y administrativos, así como el conocimiento de la normatividad general para la gestión universitaria y, en particular, del CCH.

El día de hoy, todos los ámbitos de la sociedad y la cultura enfrentan profundas modificaciones en la vida cotidiana de las instituciones y sus procesos. En el Colegio se reconoce la heterogeneidad y diversidad de las situaciones y contextos de enseñanza y aprendizaje, y también se afrontan los cuestionamientos relativos a los indicadores de calidad, a las funciones docentes, a la comunicación y convivencia en el aula virtual y a las propuestas de formación. Estas circunstancias, tal como señala Sánchez y Jara (2019, p. 3), hacen que el desafío para el profesorado estribe en visualizar cómo están surgiendo nuevas y diferentes identidades en ámbitos que las escuelas generalmente pasan por alto, lo que obliga a revisar la racionalidad con la cual opera la escuela y la formación docente.

2. La formación de profesores en tiempos de pandemia y postpandemia

Hasta marzo de 2020, las propuestas y actividades de formación dentro del CCH consideraban solo las condiciones y necesidades de la educación presencial, del perfil profesional o la figura académica. La logística y los procedimientos de las diversas actividades o estrategias planeadas, desarrolladas y evaluadas también se regían por esta lógica.

El Modelo Educativo del Colegio que había proyectado e instalado una forma peculiar para ejercer la profesión docente bajo la perspectiva de los conocimientos, las actitudes y los valores que conllevan la noción de *cultura básica y propedéutica* y el perfil de egreso, se vio fuertemente cimbrado por la transición hacia las modalidades a distancia y mixta.

La composición de la planta docente del Colegio, en marzo de 2022, estaba integrada por 3,161 profesores. De ellos, 2,059 (64%), eran de asignatura; 753 (24%), eran de carrera de tiempo completo; 254 (8%), eran de carrera de medio tiempo; y 93 (3%), eran técnicos académicos (Barajas, 2022, p. 150).

El diseño curricular que organiza el plan de estudios por áreas de conocimiento y se fundamenta en los postulados de *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, el principio de interdisciplina y la formación crítica del estudiante, hizo necesario definir y configurar diversos procesos y mecanismos de entre los que han sido fundamentales la alfabetización digital de alumnos y docentes, la calidad y uso de herramientas computacionales, la posesión de recursos tecnológicos colocados en el espacio y la calidad en el ambiente familiar.

En este contexto, la Secretaría Académica de la Dirección General del CCH, a través de su Departamento de Formación de Profesores –cuya función principal es realizar proyectos y programas de formación y actualización (CCH, 2016, p. 44)–, asumió la tarea de adecuar las propuestas de formación y los procedimientos académicos y administrativos con el apoyo también de recursos y aplicaciones tecnológicas.

El diagnóstico y detección de necesidades de formación; la elaboración, coordinación, diseño y evaluación de cursos y talleres (muchas veces solicitados ex profeso por las diferentes instancias del Colegio); la adecuación de plataformas y bases de datos, y la elaboración de propuestas a los programas de formación vigentes, marcaron el inicio para emprender la formación de profesores en la etapa de pandemia y postpandemia. En un segundo momento, las inquietudes relacionadas con la posesión de habilidades para el uso de las TIC, con la calidad en la conectividad y las herramientas tecnológicas disponibles en el hogar (de profesores y estudiantes), con las funciones docentes para

construir ambientes de aprendizaje mediado por TIC y TAC, fueron el eje para asumir y desarrollar propuestas de formación emitidas por los distintos actores institucionales.

En diversos comunicados de la Dirección General del CCH, se reconoció que los profesores, en la incesante búsqueda de opciones didácticas, disciplinares y tecnológicas para desarrollar sus clases en la no presencialidad física, se aproximaron, exploraron o profundizaron en diversas opciones de capacitación tecnológica y de formación integral.

La alfabetización digital,[5] el fortalecimiento de habilidades docentes, los enfoques didácticos y disciplinares, los aprendizajes y contenidos temáticos de los programas de estudio indicativos, la interpretación a las propuestas contenidas en el documento *Conocimientos esenciales en el bachillerato de la UNAM. Atención a la necesidad de ajustes en tiempos de pandemia* (CAB, 2021), los problemas socioeducativos y socioemocionales de la población estudiantil y docente provocados por el aislamiento social, configuraron rutas para revalorar y redimensionar las actividades y acciones para la formación a distancia del profesorado.

Si bien los nuevos ordenamientos para la mediación didáctica, es decir, para la relación pedagógica colocada en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, reorganizaron las acciones de formación docente promovidas por el Colegio, en todo momento los principios para la planeación didáctica y las acciones formativas para el profesorado, observaron el Modelo Educativo y atendieron al Programa Integral de Formación Docente (CCH, 2019) y, puntualmente, a la serie de actividades y condiciones de la nueva realidad educativa.

Desde una mirada crítica, constructiva y propositiva, es posible decir hoy que la formación docente en las modalidades a distancia (de marzo de 2020 a abril de 2022) y mixta (de mayo a julio de 2022), experimentó avances gracias a acciones institucionales que, al estar debidamente fundamentadas, sustentadas y diseñadas conforme a la normativa, garantizaron la adquisición o fortalecimiento de conocimientos y experiencias a pesar de la sana distancia. Algunas de ellas fueron:

a. Valoración del Programa Integral de Formación Docente (CCH, 2019).
b. Diseño, desarrollo y evaluación del Programa Emergente de Formación en Línea (CCH, 2020).
c. Diseño del documento *Ajuste al Programa Integral de Formación Docente* (CCH, 2021), que incluye la propuesta del Eje 7. Prácticas educativas para atender la formación no presencial.
d. Optimización y aprovechamiento de las nuevas tecnologías para el aprendizaje disponibles: recursos educativos digitales, plataformas y portales institucionales, herramientas computacionales. En el lapso del confinamiento se mejoró la Red Inalámbrica Universitaria (RIU) para dotar de conectividad a los planteles y se implementó en estos el programa PC PUMA, que comprendió la creación de espacios con conectividad wifi y el préstamo de dispositivos móviles a profesores y alumnos.
e. Reorganización y automatización de los procedimientos de carácter académico-administrativo establecidos en el documento *Lineamientos para la formación de profesores referente a diseñar, programar, difundir, impartir y evaluar los cursos semestrales, intersemestrales e interanuales de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades* (CCH, 2011).

5 La alfabetización digital es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver eficazmente problemas con herramientas digitales y/o en contextos digitales. Es un requisito indispensable para garantizar la autonomía personal de las nuevas generaciones, su desarrollo integral y su inclusión en sociedades democráticas; además, es una posible respuesta a las brechas digitales que afectan principalmente a jóvenes de sectores desfavorecidos (véase Matamala, 2018).

f. Organización de congresos, coloquios, seminarios institucionales, diplomados y cursos y talleres, convocados por instancias de la Dirección General del CCH, de las direcciones de los planteles o de otras facultades, centros y escuelas de la UNAM.

3. Alternativas y disyuntivas de la formación docente en el escenario de postpandemia

La integración de los recursos educativos tecnológicos, la innovación y la investigación educativas, el ajuste al plan de estudios y sus programas, las adecuaciones en los procedimientos académico-administrativo para la gestión educativa, las prácticas de formación del profesorado, han sido documentadas en el trascurso de cincuenta años del CCH. Y en el lapso de treinta meses, en los que se transitó de la negación a la aceptación, y de la adecuación del Modelo Educativo a la educación no presencial, diversas iniciativas emergieron desde diversos escenarios y diversos actores.

Por ejemplo, *el Protocolo para el regreso a clases presenciales en el semestre 2022-2* (CCH, 2021) incluyó las propuestas de los Consejos Internos de los planteles, de las Comisiones Locales de Seguridad, de la Junta de Directores y de las y los Consejeros Técnicos, para proteger a la comunidad del Colegio de posibles contagios de COVID-19. Entre las cuestiones centrales se incluyeron: la determinación del aforo, la ventilación y condiciones de ingreso y permanencia en los espacios cerrados, de estudio o de uso colectivo; la realización de trámites de manera remota o, dado el caso, de manera presencial, y la formulación del programa de capacitación.

Las pautas de dicho Protocolo fueron determinantes para el desarrollo del semestre 2022-2 en los planteles del CCH: los cursos se desarrollaron tanto en modalidad no presencial como en mixta. En esta última, las sesiones presenciales debían contar con un aforo del 50% del grupo académico; la asistencia a las actividades en plantel fue voluntaria para el personal docente y el alumnado, y se organizó de forma escalonada y ordenada en función de un 30% de la población escolar; hubo flexibilidad para que cada profesor acordará con el grupo la modalidad de los intercambios académicos (CCH, 2022, pp. 4-5). Y en este marco, el Colegio fue inaugurando diversos itinerarios para repensar, reflexionar y elaborar propuestas para la formación docente.

3.1 Ajuste al Programa Integral de Formación Docente

A corto plazo y bajo la perspectiva de las modalidades presencial, en línea o semipresencial, el Programa Integral de Formación Docente ha posibilitado satisfacer armónicamente las necesidades de formación que cada profesor ha detectado para sí mismo, y, con el apoyo de recursos tecnológicos educativos, ha logrado instaurar procesos de inclusión, accesibilidad e igualdad para el conjunto de profesores del CCH.

Por su parte, las directrices del Eje 7. Prácticas educativas para atender la formación no presencial del documento *Ajuste al Programa Integral de Formación Docente* (CCH, 2021), posibilitaron se reconocieran, incluyeran y desarrollaran en el seno de la Institución las diversas prácticas y los contenidos que, determinados por las condiciones y factores fisiológicos, cognitivos y comportamentales, se hicieron evidentes durante la educación no presencial en el Colegio. Dicho eje no solo ha logrado consolidarse, sino que deberá fortalecerse y mantenerse con miras a la renovación pedagógica, de los planteamientos didácticos y de accesibilidad, en diversos entornos de aprendizaje y para repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, el empleo y optimización de los recursos tecnológicos educativos para la difusión y desarrollo de diplomados, cursos, coloquios, conversatorios, etc., han resultado ser una solución a los problemas de distancia y movilidad entre las sedes de impartición y el hogar o el plantel de adscripción del profesorado. La propuesta de tener actos de formación en diversas modalidades y con

diferentes recursos ofrece alternativas para hacer valer los principios de inclusión y equidad, y posibilita la incorporación de otras actividades y experiencias de formación.

3.2 Digitalización de los procedimientos académico-administrativos

La institucionalización y reconocimiento a los procesos de formación desarrollados mediante el uso de plataformas digitales hizo también indispensable renovar o adecuar los mecanismos y procedimientos de carácter administrativo. El distanciamiento físico obligó a que el diseño, desarrollo, evaluación y certificación de los actos de formación fuesen mediados por herramientas tecnológicas y diversos recursos informáticos. La Secretaría de Informática de la Dirección General del CCH se encargó de dicha tarea y logró hacer más eficientes procedimientos tales como la inscripción, el acceso, el registro de asistencia y la emisión electrónica de constancias para los participantes en los actos de formación desarrollados en todo el Colegio.

La prospectiva es asegurar el resguardo y gestión seguros de las bases de datos, y apoyar la realización de investigaciones educativas que expongan las variantes observadas en las prácticas de formación.

3.3 Incremento de los recursos tecnológicos educativos para la formación

La transformación hacia la digitalización de diversos recursos para la formación de profesores, práctica que se venía desarrollando en el Colegio desde años atrás, se acrecentó durante la educación no presencial y mixta.

El Centro de Formación Continua (CFC) del CCH desarrolló 22 diplomados, un gran número de ellos en la modalidad a distancia. El Departamento de Formación de Profesores, desde el período interanual 2020-2021, ha convocado a cursos y talleres haciendo uso de diversas plataformas y aplicaciones tecnológicas; el diseño de los cursos y sus materiales de estudio se gestionan fundamentalmente a través de la plataforma denominada TACUR Central.

Los coloquios, congresos, conversatorios, ciclos de conferencias y otros actos tanto de divulgación como de diseminación del conocimiento, ya sea a nivel del Colegio o de carácter nacional e internacional, fueron registrados y originaron una serie de documentos que, en calidad de memoria, se resguardan en diversos formatos (audio, video, texto, imagen, multimedia) y soportes electrónicos. Es fundamental la recuperación, sistematización y análisis de los conocimientos, experiencias y anécdotas relacionados con estos actos para resignificar e incluso dotar de sentido la formación docente en los múltiples contextos de la nueva presencialidad.

3.4 Las aportaciones escritas derivadas de los grupos de trabajo institucional

Desde el ciclo escolar 2019-2020, se conformaron seminarios institucionales para apoyar, analizar y evaluar la aplicación de los programas de estudio vigentes de las asignaturas que conforman el plan de estudios, y dar así paso a un ulterior proceso de revisión y ajuste de los mismos.

Las propuestas y reflexiones formuladas por los coordinadores y participantes en dichos seminarios se documentaron y expusieron en informes y ponencias, que constituirían a su vez un dispositivo de formación que rebasaría a sus integrantes al compartirse con otros miembros de la comunidad académica del Colegio.

En promedio, por año se establecieron 18 seminarios, y se realizó el análisis de 73 asignaturas del plan de estudios. Un total de 49 eventos se efectuó para difundir los resultados.

Algunos de los principales temas sobre los que los seminarios reflexionaron y realizaron propuestas fueron las modificaciones y adecuaciones de las estrategias de enseñanza y aprendizaje tanto en los programas indicativos como en las propuestas realizadas por el CAB; los roles de docentes

y alumnos en la educación no presencial, y la incorporación de los recursos tecnológicos a la formación de los docentes.

La nueva presencialidad se vislumbra como el cruce de saberes y prácticas que, desde la educación presencial, la educación no presencial y la educación mixta, construirán el soporte didáctico, disciplinario y vivencial para que alumnos y docentes logren la integración de aprendizajes y experiencias. Cada alumno y cada grupo escolar presentarán necesidades e intereses que se evidenciarán en el rendimiento académico, y las habilidades sociales serán determinantes en el proceso de retorno a las clases presenciales.

Ante la nueva presencialidad será fundamental repensar las circunstancias y el grado de adquisición e integración de los aprendizajes establecidos en los programas de estudios. Y frente a las particularidades de las circunstancias en las que los estudiantes previamente aprendieron y desarrollaron, o no, los conocimientos, habilidades y valores, será necesario difundir las aportaciones y propuestas de los seminarios de cada asignatura.

La formación de profesores sustentada en las propuestas derivadas de los seminarios, junto con la detección de necesidades e intereses del profesorado, conforman el escenario para proponer temáticas, experiencias y nuevas formas de asumir y desplegar actos de formación.

3.5 Optimización y transformación de los actos de formación docente

En el reconocimiento y en la reflexión centrada en la propia formación, cada docente osciló entre la necesidad de formarse para el diseño de actividades en línea o poder impartir su asignatura; entre mantener o adecuar los conocimientos y habilidades para el uso de recursos tecnológicos asociados a la enseñanza de su disciplina; entre fortalecer su cultura general o seguir desarrollando su docencia. A estas líneas de reflexión y autoanálisis se aunó, si el docente así lo había admitido, el asumir la función de formar a sus pares.

El nuevo rol de diseñadores, impartidores y participantes; la reconfiguración de los esquemas de convivencia e interacción académica; las temáticas relativas a los enfoques didáctico y disciplinar, o de cultura general; las estrategias didácticas; los recursos didácticos digitales; la evaluación por medios electrónicos, etc., se ajustaron a la toma de decisiones personales para, primero, aprender y, luego, contribuir a la formación de sus pares en la modalidad a distancia.

En este sentido, al momento de asumir la enseñanza en la modalidad a distancia o mixta, cada docente debió autoevaluarse y admitir que los conocimientos, las habilidades técnicas, los procedimientos para ejercer la docencia no presencial, es decir, para enseñar mediante recursos y aplicaciones tecnológicas, no formaban parte –y justificadamente– de su cultura académica.

El bagaje común que los profesores reconocían en su formación didáctica, disciplinaria y cultural se orientaba y fundaba en la metodología de la enseñanza presencial; bajo este supuesto, la toma de decisiones, para simultáneamente mantener sus trayectos de formación y crear propuestas para los otros, se vio sometida a una serie de deliberaciones sobre las competencias tecnológicas para diseñar, conducir y evaluar los actos formación.

El tránsito hacia la modalidad a distancia y el uso óptimo de los recursos educativos tecnológicos favoreció que emergieran y se flexibilizaran las acciones para promover la formación docente. El perfil del formador de profesores varió; los procedimientos académico-administrativos se digitalizaron; los materiales didácticos se adecuaron a las nuevas condiciones, y las estrategias didácticas se observaron en la comprensión de las particularidades de la enseñanza y aprendizaje de la educación a distancia.

Las experiencias fueron diversas y variadas. No todas pueden ser catalogadas como exitosas, pero es justo en la nueva presencialidad cuando deberá realizarse un análisis y un catálogo de cursos, talleres u otros actos de formación que puedan clasificarse como valiosos y significativos para que, a mediano plazo, puedan digitalizarse y contribuir a un repertorio sobre el que cada docente podrá elegir para promover su autoformación.

3.6 La formación como acto de reflexión y autoconocimiento

Durante los meses caracterizados por la inestabilidad y el caos social, económico y sanitario, en cada docente afloró la autonomía, la autorreflexión, el autoconocimiento, el diálogo como experiencia personal, dirigidos a definir sus propias necesidades y desarrollar la autoformación.

La *formación* es un fenómeno vivo: su sentido o razón de ser está estrechamente vinculado con el sujeto, sus aspiraciones y el sentido que confiere a su vida y a la vida en el mundo, pues:

> es una acción de diferenciación por cuanto permite que los seres humanos se comprometan en la búsqueda y realización de sus posibilidades con base en un proyecto, a través del cual la actividad formativa se despliega a partir de mirar y del actuar sobre sí, diferenciándose de los otros, distinguiéndose del otro, en sus relaciones con los otros, en sus acciones y en la palabra. (Ducoing Watty, 2000, citado por Inclán y Mercado, 2005, p. 348).

En este sentido, con independencia de las propuestas de formación institucionales, cada docente trazó procesos de reflexión y autoconocimiento[6] para asumir su formación en temas de la educación a distancia.

En la autoevaluación y toma de decisiones, cada docente, identificó y jerarquizó aspiraciones, necesidades e intereses, y paralelamente admitió su irrupción en el sentido de su vida, tanto en el ámbito personal como en su compromiso profesional.

La formación como un acto que obedeció a la toma de decisiones y reflexión personales tuvo como resultado, frente a la nueva realidad educativa, la exploración y perfeccionamiento en temas y habilidades para la modalidad a distancia y mixta; para el uso de recursos tecnológicos educativos; para el conocimiento y desarrollo de didácticas de las disciplinas, y para el diseño de estrategias de la educación en línea, entre otros.

En el retorno a las clases presenciales será inevitable la confrontación y negociación. Se advierten ya conflictos cognoscentes, conductas disentidas, controversiales y trascendentes tanto para volver a una formación centrada en las temáticas precedentes, como para avanzar hacia la compresión de la nueva presencialidad, o para pugnar en la recopilación y adecuación de propuestas y prácticas innovadoras, con o sin el uso de los recursos educativos tecnológicos.

La formación docente en su calidad de acto de autoformación concitará el debate sobre cómo lograr la interacción, la integración y la compresión de los procesos asociados con la nueva presen-

[6] De acuerdo con Contreras, "[e]l autoconocimiento, entendido como exploración y comprensión de uno mismo, debería permitir entender la realidad que nos construye, indagando en aquellas dimensiones no reconocidas, ni integradas, comprendiendo nuestras experiencias de marginación y de opresión y tratando de desvelar las disonancias entre nuestras diferentes dimensiones personales" (2001, p. 160). El desarrollo del autoconocimiento es una práctica de autoexploración, un proceso de búsqueda, comprensión y construcción personal en el contexto de las relaciones, pues es necesario descentrarse, poder verse desde fuera, desde otras posiciones y con otras claves. Lo anterior significa verse desde el punto de vista de otros o a partir de la experiencia con otros y desde nuestro entendimiento o no de los otros

cialidad, sea en el contexto de las propuestas de carácter institucional o alojadas en otros espacios y tipos de formación; sea con o sin el reconocimiento y certificación en el marco de la evaluación académica de desempeño y promoción laboral vigentes en el Colegio, o con independencia de los procesos de carácter administrativo.

En el siguiente cuadro se muestra, de forma sintética la trayectoria en la formación docente en general, y particularmente en el área de la formación tecnológica.

Panorama de la Formación Docente en Tiempos de Pandemia y Postpandemia
I. Problemáticas detectadas asociadas con ejercicio de la docencia en el bachillerato
• Compresión de la didáctica de la educación a distancia aplicada a las asignaturas.
• Cambio paulatino en las concepciones y en las prácticas para enseñar y aprender los contenidos de las asignaturas, mediado por herramientas computacionales y recursos educativos tecnológicos.
• Diseño de estrategias didácticas y selección de recursos y materiales didácticos para el logro de los propósitos de las asignaturas.
• Autorregulación y regulación de los estados psicoemocionales y socio-afectivos, en el alumnado a través del aula virtual.
II. Problemáticas asociadas con la formación docente
• Autovaloración de la posesión de competencias tecnológicas en diseñadores, impartidores y participantes, para los actos de formación docente.
• Conocimientos y habilidades asociados con el uso de plataformas educativas.
• Comunicación, acompañamiento e interacción en el desarrollo de los actos de formación docente.
• Adaptación y adecuación de los procedimientos de gestión académica para aprobar las actividades y actos en la formación docente.
• Difusión de los recursos educativos digitales que puso a disposición la UNAM para docentes y alumnado.
III. Documentos de carácter institucional para la formación docente.
• Programa Integral de Formación Docente (CCH. 2019).
• Programa Emergente de Formación en línea (CCH. 2020).
• Documento Ajuste al Programa Integral de Formación Docente. Eje # 7 Prácticas Educativas para Atender la Formación No Presencial. (CCH. 2021).
IV. Acciones Generales.
• Diversidad de recursos y herramientas computacionales y tecnológicas, con apoyo de la UNAM y del CCH, para la formación en línea.
• Asesoría didáctica y tecnológica, en cursos y talleres en línea, para favorecer el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades y actos de formación docente.
• Adecuación de los procedimientos académicos-administrativos para autorizar y ratificar, las actividades y actos de formación docente.

Continúa

<table>
<tr><td colspan="2">V. Formación tecnológica. Fases y Temáticas.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fase 1. Formación básica sobre el uso de aulas virtuales y otros recursos.</td></tr>
<tr><td>Temáticas:</td><td>• Moodle
• Google Classroom
• Zoom
• Microsoft Teams
• One Drive
• Redes sociales (Whats app, Facebook, Youtube, Google Hangous)
• Gmail
• Sway</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fase 2. Conocimiento de aspectos más puntuales sobre las aplicaciones tecnológicas abordadas de la Fase 1. Y dio inició a temas básicos de la didáctica de la educación a distancia.</td></tr>
<tr><td>Temáticas:</td><td>A. Herramientas digitales para el aula virtual.
A.1 Moodle
• Básico/principiantes.
• Elaboración de exámenes.
• Para asesores del PIA.
• Diseño de Secuencias Didácticas en Moodle.
A.2 Microsoft Teams
• Aplicaciones como apoyo a la docencia.
• Elaboración de exámenes con Forms.
• Preparación de Teams como herramientas LMS.
• Uso de Microsoft Teams como apoyo en la tutoría.
• Uso básico de Microsoft Teams en la educación a distancia.
A.3 Google Classroom
• Uso y manejo.
• Uso de la plataforma como herramienta de trabajo para la docencia.
• Uso y aplicación de Google Classroom, Google Drive y formas de evaluación con Google Forms
B. Herramientas digitales.
• Para la aplicación de exámenes.
• Tecnológicas de uso libre para la evaluación del aprendizaje en línea.
• TIC para un aprendizaje interactivo.
• Google Sheets gestión para la evaluación docente.
C. Recursos digitales.
• Libres en la educación en línea.
• Elaboración de Videoblog, Podcast y videos.
• Creación de actividades interactivas con Ardora.
• Padlet Básico</td></tr>
</table>

Continúa

Fase 3. Especificidad en temáticas disciplinares y didácticas	
Temáticas:	**A. Estrategias didácticas en línea.** *A.1 Estrategias didácticas* • Diseño de Secuencias Didácticas en Educación a Distancia con Moodle. • Elementos Básicos para el Diseño de un Curso b-learning o híbrido con Moodle. • El Psicodrama como herramienta didáctico-pedagógica para las clases en línea. *A.2 Herramientas* • Elaboración de videos tutoriales interactivos. • Leer en la WEB. • Elaboración de Recursos Educativos. • Curso-taller. Uso de Excel y otras herramientas digitales (Zoom, Drive, Classroom, CamScanner, Gmail) para la docencia. • Diseño de actividades didácticas y pruebas en línea. • Classroom como apoyo a la tutoría. *A.3 Gamificación y evaluación* • Evaluar por gamificación. • Herramientas para la Gamificación de la Actividad Docente. • Diseño de juegos educativos con Mobbyt. • Gamificación: Actividades lúdicas como apoyo para la enseñanza. • Taller para la Elaboración de Exámenes en Moodle. • Diseño de instrumentos de evaluación en Moodle

Conclusiones y reflexiones finales

La complejidad que se advierte en las prácticas de formación en el CCH deriva, sí, del estudio e investigación del campo de la formación de profesores en el contexto mexicano e internacional, pero también se advierte en las peculiaridades que se han configurado en su propio espacio institucional.

Las prácticas de formación en el espacio escolar del CCH, actualmente se encuentran determinadas no solo por las condiciones socio-históricas, políticas y culturales, sino también por intereses personales y de grupos externos a la institución.

La crisis surgida de la confrontación con grupos desestabilizadores, de la negociación con organizaciones porriles, de la violencia ejercida dentro y alrededor de los planteles, y ciertamente debida a la emergencia sanitaria, ha repercutido en las acciones y los contenidos de la formación docente, ya sea en las propuestas de carácter institucional o en actos de formación instituyentes.

En el contexto del CCH han coexistido la confrontación y el cuestionamiento hacia la forma de diseñar, conducir y evaluar la formación docente y sus prácticas. El reto que enfrentaremos en la nueva presencialidad es la construcción de distintas opciones y alternativas de solución para, de forma paralela al discurso institucional, proponer y consolidar prácticas de formación desde, en y para los profesores del Colegio, y mantener a la institución y sus docentes como institución formadora.

Los procedimientos para sancionar y certificar las acciones de formación académica deberán reestructurarse frente a la construcción de procesos de autoformación, pues al migrar de forma intempestiva a la educación no presencial se pusieron de manifiesto serias desigualdades relacionadas, por ejemplo, a los recursos con los que contaban profesores y alumnos, la calidad de la conectividad, la

selección y dosificación de los aprendizajes, las herramientas para la interacción y la comunicación, la planeación de estrategias y actividades que promovieron el autoaprendizaje y la autoformación.

El abanico de posibilidades que se abrió para la formación docente con el uso de recursos educativos tecnológicos, el empleo de software libre, la cooperación entre instituciones educativas, la búsqueda que cada docente debió realizar para dar respuesta a sus necesidades e intereses, la difusión libre y desinteresada de recursos y materiales didácticos, deberá analizarse y adecuarse a los diversos espacios y actividades del Colegio.

Los cambios y las decisiones que se establezcan para la formación de profesores en la nueva presencialidad, deberán *1*) incorporar la interacción entre diversos y numerosos sectores de la comunidad académica; *2*) observar las particularidades y peculiaridades de los perfiles académicos que emergieron y se consolidaron durante la emergencia sanitaria; *3*) promover el diálogo con los diferentes colectivos y sectores académicos de las distintas áreas en que se organiza el CCH y desde la perspectiva de su identidad académica; 4) promover el liderazgo y la vanguardia en la formación de docentes centrada en el Modelo Educativo, los enfoques didáctico y disciplinario de las áreas y las asignaturas, la incorporación de las TIC y las TAC, y en los avances científico-tecnológicos en las Ciencias y las Humanidades.

El potencial en la gestión educativa y en el desarrollo de los actos de formación docente instrumentados mediante herramientas tecnológicas deberá ser puesto en acción y mantenerse, pues con la experiencia derivada del confinamiento y ante el actual contexto de la nueva presencialidad será prioritario dar continuidad a acciones coordinadas e interconectadas en cada área de la formación docente y entre los actores responsables esta.

Tópicos como espacio y aula virtual, recursos tecnológicos educativos, diseño de estrategias para la enseñanza en línea, etc., se asocian directamente con la meta institucional de dar mayor cobertura y atención a los problemas de reprobación y recursamiento en las asignaturas. Así, por ejemplo, durante el ciclo escolar 2021-2022, uno de los objetivos específicos fue crear e implementar cursos en línea para apoyar el aprendizaje en la *totalidad* de asignaturas, pues solo existían para 32 de ellas.

Ante la adopción y normalización de la educación en modalidades a distancia y mixta, es evidente que el Colegio encara el reto de contribuir y garantizar que sus profesores posean o fortalezcan perfiles adecuados (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes) para desenvolverse en tales contextos de enseñanza-aprendizaje, en el momento en que las circunstancias lo exijan y de acuerdo con las metas institucionales. Independientemente de la formación para atender la enseñanza de las asignaturas, uno de los retos inevitables será la innovación en las prácticas para la búsqueda, selección, análisis e interpretación de la información; la aplicación de los productos científicos y la asunción de conductas éticas en el uso de los datos que emergen del espacio virtual.

Referencias

Barajas Sánchez, B. (2022). *Informe de trabajo 2018-2022*. México: UNAM-CCH. https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/2022-01/informe2018-2022.pdf

Consejo Académico del Bachillerato. (2021). *Conocimientos esenciales en el bachillerato de la UNAM. Atención a la necesidad de ajustes en tiempos de pandemia*. https://www.cab.unam.mx/contenidos_esenciales/cch.html

CCH. (2011). *Lineamientos para la formación de profesores referente a diseñar, programar, difundir, impartir y evaluar los cursos semestrales, intersemestrales e interanuales de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM-CCH. https://www.cch.unam.mx/academica/sites/www.cch.unam.mx.academica/files/lineamientos_formacion_profesores.pdf

CCH. (2019). *Programa Integral de Formación Docente*. México: UNAM-CCH [PDF]. https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Programa_Integral_Formacion_Docente_REV3.pdf

CCH. (2020, 17 de enero). Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta CCH* (Supl.).

CCH. (2020, 31 de julio). Programa Emergente de Formación de Profesores en Línea. *Gaceta CCH* (Supl.). https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/2020-09/suple_cursos_emergentes.pdf

CCH. (2021, 26 de marzo). *Ajuste al Programa Integral de Formación Docente*. https://cch.unam.mx/sites/default/files/FormacionDocente.pdf

CCH. (2022, 10 de enero). Actividades de docencia y aprendizaje del semestre 2022-2. *Gaceta CCH*, 1(650), 4-5. https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/ gacetas/2022-01/gaceta_1650_ok_final.pdf

Chacón M. L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150-16.

Contreras Domingo, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Fragoso R. V. (coord.). (2019). *Sistema para la Formación de Profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades. Propuesta educativa*. México: UNAM-CCH.

Fragoso R. V. (coord.). (2021). *Perspectivas del programa integral de formación docente. Modalidad: cursos y talleres en el CCH*. (Estudio exploratorio y descriptivo.). México: UNAM-CCH.

González Casanova, P. (2022, 11 de febrero). Un mensaje a la juventud. *Gaceta CCH* (Supl. *Pablo González Casanova. 100 años*), 32-39. https://www.cab.unam.mx/Documentos/Don_Pablo_Glz_Casanova.pdf

Graue Wiechers, E. L. (2017). Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019. México: UNAM. https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf

Graue Wiechers, E. L. (2020). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023. México: UNAM. https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI2019-2023.pdf

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.

Inclán Espinosa, C., & Mercado Marín, L. (2005). Formación y procesos institucionales (normales y UPN). En P. Ducoing Watty (coord.). *La investigación educativa en México. 1992-2002. Campo 8. Sujetos, actores y procesos de formación*, t. II. (pp. 327-368). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital. ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles Educativos*, 40(162), 68-85. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n162/0185-2698-peredu-40-162-68.pdf

Sánchez-Sánchez, G., & Jara-Amigo, X. (2019). Estudiantes, docentes y contexto educativo en la representación del profesorado en formación. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-21. http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.8

UNAM (1945). *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: el autor. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/158.pdf

Capítulo 9

La formación docente en la Escuela Nacional Preparatoria: acciones implementadas frente a la pandemia

Rafael Basilio Rivera, Ana Laura Gallegos y Téllez Rojo,
María Josefina Segura Gortares, María Dolores Valle Martínez

Mi papel en el mundo [...] no es solo el de quien constata lo que ocurre,
sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias.
Freire, 2010

Introducción

La incorporación de las tecnologías digitales en todos los aspectos de la vida ha dado pie a modificaciones de fondo en la manera como nos relacionamos, nos comunicamos, realizamos nuestro trabajo y aprendemos. Las redes sociales y el internet han cambiado los modos en que accedemos a la información, así como los lapsos en que esta llega a nosotros. Estos medios han sido fundamentales para que movimientos, como la lucha feminista y de las comunidades sexodiversas en busca de igualdad y respeto, hayan logrado conectarse en todo el mundo y generar un impacto simultáneo a nivel mundial. También resultaron fundamentales para continuar con el proceso educativo durante el distanciamiento social vivido por más de dos años como consecuencia de la pandemia por COVID-19, uno de los mayores retos en la historia reciente. Paralelamente, generaron una brecha digital entre quienes tuvieron la oportunidad de acceder a los beneficios de la revolución tecnológica y quienes se encuentran al margen, principalmente por motivos socioeconómicos y/o por cuestiones generacionales.

Así, las instituciones educativas, y en particular las de carácter público, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), se han enfrentado en un lapso de 25 años a esta dinámica de cambios, algunos paradigmáticos, ante los cuales ha sido necesario plantear ajustes, incorporar estrategias, proponer alternativas, reorientarlas. La aprobación, en 2015, del Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio da cuenta clara de la disposición institucional para agilizar la adecuación de contenidos en los programas de estudio, realizar modificaciones a los planes de estudio y evaluar resultados. Junto con ello, la Universidad de la Nación impulsa, desde hace tiempo, diversos programas para la formación del personal académico en el uso de tecnologías digitales y su incorporación a la docencia y, de esta manera, ha respondido contundentemente al compromiso con la igualdad de género, a través de un intenso programa de acciones, que incluyen la incorporación de la perspectiva de género de manera transversal en los planes de estudio, así como la integración de una asignatura de género en cada plan de estudios. La implementación de estas iniciativas en el aula es un proceso que

conlleva necesariamente un intenso y amplio programa de formación docente, que ofrezca oportunidades a las y los profesores preparatorianos para la reflexión y renovación de su docencia y, a su vez, les permita articular la didáctica de sus disciplinas, el desarrollo de habilidades, la construcción de actitudes, el uso estratégico de tecnologías digitales y el respeto a la diversidad. El presente trabajo documenta el camino recorrido por la ENP en el periodo previo a la pandemia, las acciones implementadas durante el distanciamiento y, a partir de ello, las líneas de trabajo que se plantean para el futuro cercano.

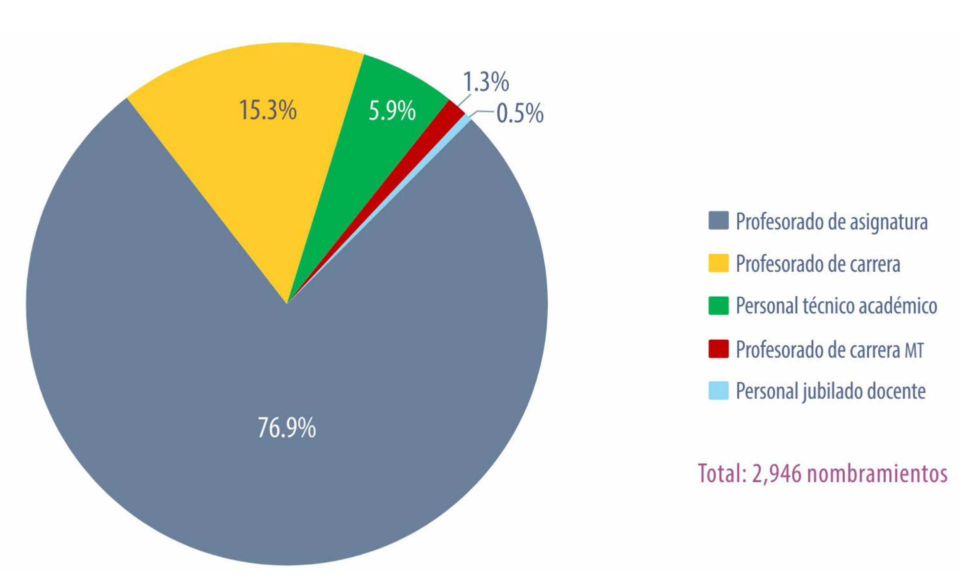
El personal docente de la ENP

La ENP está integrada por nueve planteles, distribuidos en la Ciudad de México y se imparten tres planes de estudio: Bachillerato, correspondiente a la educación media superior; Iniciación Universitaria, que corresponde a la última etapa de la educación de nivel básico (secundaria o sexta fase en el esquema de la reforma educativa en proceso); y Estudios Técnicos Especializados, de carácter opcional, para el estudiantado de los dos últimos años del bachillerato.

La planta docente preparatoriana está conformada por 2,350 personas, con un total de 2,946 nombramientos:

- Personal de carrera: está constituido por 489 docentes, de los cuales 450 son de tiempo completo y 39 son de medio tiempo, en el marco del Programa Piloto para el Fortalecimiento de la Planta Docente del Bachillerato.
- Profesorado de asignatura: lo conforman 1,206 profesores y profesoras con nombramiento A interino, 588 con A definitivo, 472 con B definitivo y 16 jubilados docentes. Cabe señalar que una misma persona puede tener varios nombramientos si imparte varias asignaturas, si pertenece a más de un Colegio Académico o si además tiene nombramiento técnico académico.
- Personal técnico académico: De los 175 nombramientos vigentes, 85 son de medio tiempo y 90 son de tiempo completo, y recaen en 149 personas.

Figura 1. Gráfica del personal académico por nombramiento Escuela Nacional Preparatoria



Si lo vemos en cada uno de los niveles educativos, 227 docentes pertenecen a Iniciación Universitaria, 2,011 a bachillerato y 116 a los Estudios Técnicos Especializados (ETE). Vale la pena mencionar que hay docentes que imparten cursos en dos niveles educativos distintos.

1. La formación docente prepandemia

En el periodo de 2015 a 2018, la ENP transitó por un proceso de actualización de sus programas de bachillerato: los programas de cuarto y quinto año (primer y segundo año del bachillerato) se implementaron por primera vez en el ciclo 2017-2018, en tanto que los del último año iniciaron su aplicación en el ciclo escolar 2018-2019. Si bien se realizaron algunas acciones de formación docente previas a la implementación de los programas, el *Plan de Desarrollo de la Escuela Nacional Preparatoria 2018-2022* contempló como prioridad institucional ofrecer a la comunidad docente la infraestructura académica requerida para apropiarse de ellos, a través del trabajo en el aula, la discusión colegiada y la organización de diversas actividades de formación, que se consideraron indispensables para promover procesos de mejora continua en un bachillerato que tiene el compromiso social de mantenerse a la vanguardia educativa:

> Las y los docentes son elementos fundamentales en la revitalización que requiere el proceso educativo para ajustarse al entorno contemporáneo. Impulsar acciones para su profesionalización es una tarea inaplazable, en aras de promover el desarrollo de especialistas en la enseñanza en el bachillerato, con énfasis en la didáctica de su disciplina y en los aspectos psicopedagógicos necesarios para lograr una comunicación asertiva (ENP, 2018, p. 18).

Con base en ello, la formación docente contempló tres ejes centrales: *la formación inicial*, para el profesorado de nuevo ingreso; la *formación continua*, centrada en los aspectos didácticos, psicopedagógicos, tecnológicos y de actualización disciplinar para el bachillerato; y *la formación colegiada*, orientada a promover procesos de reflexión, discusión, socialización de experiencias y desarrollo de proyectos y productos colaborativos, incentivando la multidisciplinariedad.

1.1. Formación inicial

Para el personal docente y técnico académico de nuevo ingreso, la ENP cuenta con el Programa de Formación de Nuevo Ingreso (PROFORNI), cuyo objetivo es:

> [...] proveer una oportunidad de preparación para el ejercicio de la docencia en el caso de los profesores, así como apoyar en las acciones y los proyectos institucionales en el caso de los técnicos académicos –personal universitario que se incorporó al Programa, a su vez, a partir de 2014–, en el entendido de que al ser de nuevo ingreso, requieren de una instrucción específica, acorde a la Institución, que facilite su inserción (Ramírez Juárez, 2019, pp. 359-360).

En 2019, el PROFORNI contemplaba cuatro etapas:

I. *Inducción a la Escuela Nacional Preparatoria*, que consistía en un ciclo de siete conferencias, encabezadas por los funcionarios de la Dirección General (actividad en la que se integraron las y los técnicos académicos de nuevo ingreso).
II. *Fundamentación de los Planes y Programas de estudio.*

III. *Programas de estudio: hacia prácticas docentes renovadas en la ENP*.
IV. *Diseño y Planeación Didáctica*.

En total se realizaron, en ese año, 36 cursos, impartidos por docentes de reconocida trayectoria académica en la ENP. En particular en lo referente a la etapa III, se organizó un curso por Colegio Académico, encabezado por el o la titular. Para las y los técnicos académicos, por su parte, se ofrecieron cinco cursos para las fases *II. Identidad del técnico académico*, *III. Desarrollo académico profesional* y *IV. Proyectos académicos de la ENP*. En total en ese año se impartieron 36 cursos, y acreditaron todo el Programa un total de 235 académicas y académicos.

1.2. Formación continua: pedagógica y de actualización disciplinar
De acuerdo con Sandoval Flores, la formación continua debería:

> [...] ofrecer a los docentes oportunidades para enfrentar la complejidad de su tarea en este contexto de nuevas normalidades, que debe abordarse en términos de capacidades profesionales, de valores e identidades y de una carrera docente que reconozca sus saberes y su experiencia. En ese sentido, apostamos al trabajo colaborativo y a la reflexión desde la práctica para atender las características y necesidades de los estudiantes en un marco de inclusión y equidad (2020, p. 14).

En este sentido, en la ENP se atendieron tres aspectos fundamentales: el desarrollo docente (didáctico y psicopedagógico), la actualización en la disciplina y la incorporación de herramientas tecnológicas. Esta formación se coordinó a través de la Unidad de Investigación y Apoyo Pedagógico (UIAP) de la ENP, que es la responsable de la gestión del Programa Institucional de Actualización Docente (PIAD) de la ENP. Generalmente las actividades se realizan a lo largo del ciclo escolar, aunque en el periodo interanual es cuando se llevan a cabo la mayor parte. Así, en el último año antes de la pandemia (2019) se organizaron 53 cursos, lo que significó 1,175 horas de capacitación y 806 docentes que acreditaron. La mayor parte de los cursos o talleres fueron diseñados e impartidos por docentes preparatorianos, y se atendieron temáticas como la evaluación del aprendizaje, la socialización de estrategias de enseñanza, la incorporación de tecnologías digitales en el aula y el desarrollo de habilidades. Vale la pena mencionar que, en esta etapa previa a la pandemia, el 90% de los cursos se realizaron de manera presencial, 4% fueron semipresenciales y el 6% en línea. Estas cifras ofrecen una idea clara de las preferencias de ponentes y asistentes en lo referente a la modalidad presencial.

Siguiendo con el programa PIAD, por así convenir a la Institución, se propuso el curso *Aspectos legales y de equidad de género en actividades deportivas*, impartido por personal de la Unidad para la Atención de Denuncias (UNAD) y del Programa Universitario de Derechos Humanos (PUDH); el curso *Prevención y controles de seguridad en las piscinas de la ENP*, dirigido al Colegio de Educación Física e impartido por docentes preparatorianos especialistas en rescate acuático, así como dos cursos para la *Elaboración de Proyectos Institucionales INFOCAB y PAPIME en la Escuela Nacional Preparatoria*.

Si bien a través del PIAD se organizan esporádicamente cursos que atienden la actualización en la disciplina, esta faceta generalmente se trabaja durante el periodo interanual, a través del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, que ofrece la oportunidad de que las y los profesores preparatorianos se acerquen al conocimiento de frontera en sus disciplinas y dialoguen con especialistas de las escuelas de nivel superior, las facultades, los centros de investigación y los institutos universitarios. En el

periodo interanual, de mayo a agosto de 2019, participaron y acreditaron un curso 1,244 académicos y académicas.

Por otra parte, para integrar las tecnologías digitales en los procesos educativos, la ENP, en conjunto con las dos entidades universitarias especializadas en el área, organizaron los siguientes diplomados:

1. Con la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de la Información y la Comunicación (DGTIC), a través de la Coordinación de Tecnologías para la Educación, se organizaron dos diplomados, en modalidad semipresencial, que articularon la formación didáctica y el uso de recursos didácticos en dispositivos electrónicos. El diplomado *Recursos digitales en la planeación didáctica. La Red de Aprendizaje Universitario en el aula*, 2ª edición (180 horas, sede en siete planteles, 127 profesores egresados), y el diplomado *Integración de las TIC en las asesorías académicas con Moodle*, 2ª edición (180 horas, 10 sedes, 208 profesores inscritos).
2. Con la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), se promovió la participación docente en el Diplomado *Literacidad Académica* (150 horas), organizado con el apoyo de la Secretaría de Desarrollo Institucional. Asimismo, se realizaron los diplomados en línea *Fortalecimiento para la docencia*, graduados en niveles introductorio, intermedio y avanzado, que iniciaron en septiembre de 2019 y concluyeron en junio de 2020, con una acreditación de 285 docentes.

Estas acciones se complementaron con actividades orientadas a ofrecer herramientas para la docencia:

- Talleres *Búsqueda especializada de información*, impartidos por personal de la Dirección General de Bibliotecas y dirigido a profesoras y profesores participantes en el Programa Institucional de Tutorías (295 asistentes, 9 planteles sede, 10 horas).
- Curso taller *Estrategias de aprendizaje*, dirigido a docentes de Iniciación Universitaria (mayo de 2019, 20 horas, plantel 2, 12 asistentes).
- Cursos para certificación *Apple teacher y trabajo colaborativo* (mayo de 2019, Facultad de Ingeniería, 14 asistentes).
- *Preparación para la certificación DELF* (Diplôme d'études en langue française) nivel C2 (julio de 2019, 35 horas, Plantel 5, 10 asistentes).
- Talleres *Sensibilización para docentes en educación integral para la sexualidad* (agosto de 2019, 45 asistentes), y Género e inclusión (agosto de 2019, 45 asistentes).

1.3. Actividades de formación colegiadas

La formación entre pares es, indudablemente, una oportunidad de aprendizaje compartido que debe aprovecharse en las instituciones educativas. En este rubro, la ENP realiza principalmente cuatro eventos anuales:

1. *Seminarios de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza (SADE)*. Son las principales reuniones colegiadas en la ENP, orientadas al análisis de los procesos educativos que se relacionan con el manejo de los programas de estudio de las asignaturas en el aula y la toma de decisiones acordadas por los integrantes de cada Colegio Académico. Los Seminarios se realizan anualmente en dos etapas: local (reuniones de docentes por plantel/colegio/turno) y general (reunión aca-

démica por colegio). En el último SADE previo a la pandemia, la etapa local, incluyó una *fase formativa* (20 horas) que consiste en la lectura comentada de ciertos artículos sobre didáctica de cada disciplina, y una *fase productiva* (20 horas), que tiene como objetivo la construcción de instrumentos de evaluación del aprendizaje o al diseño y planificación de actividades didácticas para los programas actualizados. En la etapa general, la que reúne a todos los planteles, se exponen los productos generados en la fase local; con ello, cada colegio reflexionó en torno a las experiencias de implementación de los programas actualizados (particularmente los de sexto año, ya que era su primer año de aplicación); se llegó a acuerdos por colegio para proponer de ajustes a partir de la experiencia y aplicación del programa en el aula; se facilitaron los espacios de intercambio académico entre docentes y especialistas externos, a través de conferencias magistrales, cursos, talleres, en los que se presentaron los últimos avances las distintas áreas, se retomaron elementos didácticos o se presentaron perspectivas interdisciplinarias. Los eventos se complementaron, en la mayoría de los casos, con una muestra bibliográfica. En total, en 2019, se llevaron a cabo 20 reuniones colegiadas, con una duración de 20 horas en cada una, y una participación total de 1,701 profesores. Las sedes para la fase general fueron en la mayoría de los casos, los planteles de la ENP y, en dos casos, se buscaron sedes externas: el Jardín Botánico del Instituto de Biología (Colegio de Dibujo y Modelado) y el Museo de Geología (Colegio de Física). Como parte de la organización, el SADE de cada Colegio contempla la participación de algún especialista del área de la disciplina o del ámbito educativo. De este modo, en 2019 se realizaron 32 conferencias, 12 talleres y una exposición de carteles; y se contó con la participación de ponentes de instancias universitarias, tales como el Instituto de Geología, las facultades de Ciencias, Filosofía y Letras, Psicología y Química; la Facultad de Estudios Superiores Iztacala; la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) y la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH); las Direcciones Generales de Cooperación e Internacionalización (DGECI), de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicación (DGTIC), y de Divulgación de la Ciencia (DGDC); las Coordinaciones de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC), y de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), así como la Coordinación General de Bibliotecas de la ENP. Asimismo, se invitó a algunos ponentes de dependencias académicas externas como el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y el Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad de México.

2. *Encuentros Académicos de la ENP*. En estos espacios institucionales se promueve la concurrencia de la comunidad académica preparatoriana en general, por lo que constituyen el foro idóneo para abordar aspectos que, por su relevancia, son de interés general. Así, en 2019 se realizaron el XXV Encuentro Académico de la ENP *Equidad de género y protección civil*, y el III Encuentro de Técnicos Académicos de la ENP, cuyo primer día de actividades se realizó en conjunto pues se abordaron dos temáticas que requerían atención de manera inaplazable: la equidad de género y la prevención de riesgos. El objetivo de ambos encuentros era proveer a las y los docentes de la Escuela Nacional Preparatoria una orientación básica en dichas temáticas, partiendo de los criterios y lineamientos universitarios, para promover la toma de decisiones asertivas ante las situaciones que pudieran presentarse en el entorno académico. La jornada, realizada aún de manera presencial, se llevó a cabo de manera simultánea en cuatro planteles de la ENP y contempló tres aspectos: equidad y atención a la violencia de género, protección civil y primeros auxilios psicológicos, con ponentes invitados como la Abogada

General de la UNAM, el titular de la Unidad para la Atención y Seguimiento de Denuncias en la UNAM (UNAD); la directora de la Escuela de Trabajo Social, académicos del Programa de Derechos Humanos UNAM y de la FES Iztacala, así como personal de la Dirección de Prevención y Protección Civil de la UNAM, quienes ofrecieron una formación relacionada con la prevención y protección ante un sismo y ante eventos con fuego, a través de pláticas, talleres y demostraciones. La orientación en primeros auxilios psicológicos estuvo a cargo de especialistas de la Facultad de Psicología. Para la segunda jornada del Encuentro se organizaron visitas guiadas a diversos espacios universitarios y externos, con la intención de promover la visión multidisciplinaria. Entre ellos destacan la Estación de Bomberos de CU, el Programa de Perros de Rescate de la UNAM, los museos de las Constituciones, Nacional de Arte (MUNAL), Universitario de Arte Contemporáneo (MUCA), de las Intervenciones y de Culturas Populares, el Antiguo Colegio de San Ildefonso, las zonas arqueológicas de Cuicuilco y del Templo Mayor, el Archivo General de la Nación, la Fonoteca Nacional, y el Campus Central de Ciudad Universitaria; y la Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel. Estos Encuentros convocaron a un total de 1,365 académicos: 1,280 profesores y 85 técnicos.

3. *Encuentro de Tutoría de la ENP*. Este Encuentro, también de carácter presencial hasta el 2019, tiene entre sus objetivos fortalecer el Programa Institucional de Tutorías de la ENP, reforzar la formación integral del tutor y fortalecer el acompañamiento integral en los aspectos de equidad e inclusión. Para ello, el programa incluye conferencias, presentación de ponencias, talleres cortos y exposición de carteles. En 2019, el tema del Encuentro fue *La tutoría en la ENP: Diversificar e innovar en el acompañamiento integral*. Se contó con la asistencia de 350 profesoras y profesores, en su mayoría tutores grupales o individuales en la Institución.
4. *Encuentro de Profesores Dominó TIC TAC*. Este Encuentro constituye el escaparate institucional para la socialización de estrategias de enseñanza y aprendizaje diseñadas por las y los docentes preparatorianos y mediadas por tecnologías digitales (tecnologías de la información y la comunicación [TIC] y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento [TAC]). Es el evento de cierre de los trabajos realizados cada ciclo escolar en el marco del Programa Institucional Dominó TIC TAC, que también incluye un Seminario Docente y una Feria de Alumnos por plantel. En general se incluyen trabajos presentados relacionados con el uso de plataformas digitales, aulas virtuales, herramientas en la nube; incorporación de recursos como la realidad virtual, los simuladores, aplicaciones específicas, creación de videos, podcasts, e-books, cómics, así como algunas propuestas desarrolladas en hojas de cálculo y uso de software especializado. En 2019, el evento registró 270 asistentes y la presentación de 250 ponencias organizadas en 8 ejes temáticos.

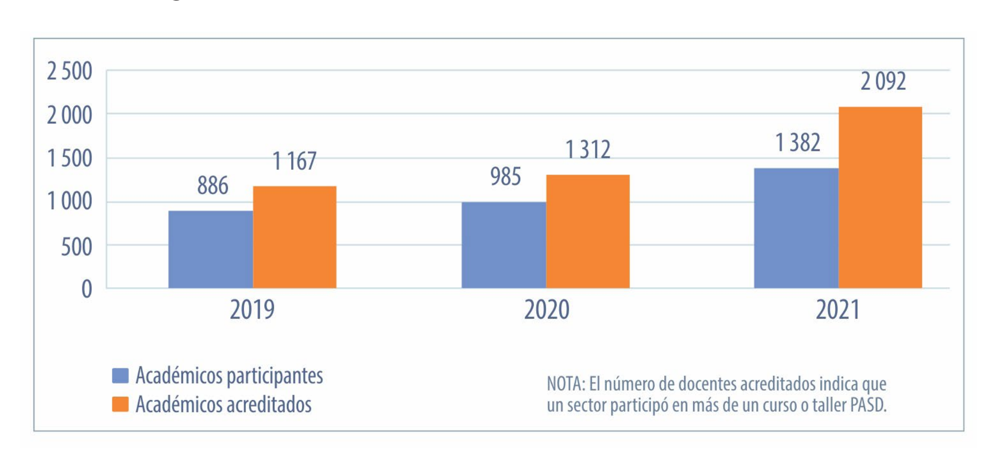
2. La formación docente durante la pandemia

En marzo de 2020, la emergencia sanitaria determinó un distanciamiento social que impactó todas las actividades humanas, incluyendo las educativas y, en un periodo muy reducido, fue necesario implementar estrategias para continuar adelante en este nuevo contexto. En la ENP, el inicio de este distanciamiento se dio justo tres semanas antes de concluir las clases del ciclo escolar 2019-2020, por lo que fue necesario implementar acciones inmediatas para facilitar la comunicación entre estudiantes y docentes y, a su vez, ofrecerles espacios virtuales de encuentro.

Como se señaló previamente, en condiciones normales es en el periodo interanual cuando se realizan en la ENP la mayor parte de las actividades de formación en docencia y de actualización en la disciplina (programas PIAD y PASD DGAPA). Sin embargo, en estas nuevas condiciones, y ante la inmi-

nente posibilidad de tener que incursionar en la enseñanza a distancia en el ciclo escolar 2020-2021, se tornó urgente redirigir los esfuerzos de formación docente hacia la capacitación para trabajar vía remota con las y los estudiantes, mediante herramientas digitales TIC para la educación (plataformas digitales de aprendizaje –aulas virtuales–, plataformas de videoconferencias, correo electrónico, aplicaciones), sin desatender los aspectos psicopedagógicos relacionados con los modelos de enseñanza y aprendizaje de los programas de estudio actualizados.

Figura 2. Personal académico ENP en el PASD Bachillerato, DGAPA



Para alcanzar esta meta en un periodo limitado, con recursos y condiciones que permitieran incursionar a docentes y estudiantes en una enseñanza remota de emergencia, la ENP contó nuevamente con el apoyo de las instancias universitarias expertas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y en la educación distancia: la Coordinación de Tecnologías para la Educación de la DGTIC y la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED).

La transición al esquema virtual se organizó, en el caso del personal docente, a través del programa *ENP Virtual*. La institución impulsó, en estas circunstancias de emergencia, al trabajo colegiado como su mejor opción para prepararse hacia el primer regreso a clases a distancia en su historia. En este programa se contemplaron dos acciones básicas: la formación docente en torno al uso de tecnologías digitales en la educación a distancia que fortalecieran la autonomía académica; y el impulso a la innovación y la creatividad en espacios intelectuales de trabajo colaborativo virtual. El producto central de este Programa fue la construcción colegiada de Aulas Virtuales Modelo para la mayoría de las asignaturas del Plan de Estudios del bachillerato, así como algunas de Iniciación Universitaria y de los Estudios Técnicos Especializados. El proceso contó con el apoyo de la Coordinación de Tecnologías para la Educación H@bitat Puma (CTE-DGTIC) y, en su diseño, se previó que estos espacios virtuales colegiados incluyeran actividades que pudieran ser implementadas posteriormente en la presencialidad, integrando así el uso de recursos tecnológicos. Las aulas virtuales se diseñaron en la plataforma Moodle, para que pudieran ser replicadas y que cada profesor o profesora contara con actividades a implementar con sus estudiantes.

La iniciativa *ENP Virtual* contempló, en primer término, una etapa de capacitación docente a través de la impartición del curso taller *Aprendizaje Basado en Proyectos* (ABP), impartido por la (CTE-DGTIC), en el que participaron 350 docentes distribuidos en 17 grupos para su atención. Así,

la institución ofrecía una alternativa compatible con la educación a distancia. Por su parte, fue necesario reorientar las actividades del Seminario de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza, para que en este espacio las y los docentes revisaran, seleccionaran y adaptaran los materiales y actividades didácticas que debían incorporarse en las aulas modelo. Como resultado, hacia finales del mes de junio, todos los Colegios Académicos presentaron en las sesiones generales del SADE su diseño del guion didáctico para las aulas virtuales de sus asignaturas, orientado hacia un esquema de trabajo a distancia, con actividades individuales y de trabajo colaborativo.

Con los guiones y los materiales didácticos desarrollados durante el SADE, los académicos de CTE-DGTIC construyeron un aula virtual propia para cada asignatura, en total 108, en un lapso de tiempo muy corto, un mes y medio. Este trabajo contempló el diseño tecno-pedagógico de las aulas, así como el diseño gráfico y la incorporación de recursos digitales de apoyo para estudiantes y docentes.

Como apoyo adicional para el profesorado, en septiembre de 2020, se ofrecieron 10 cursos introductorios al uso de Moodle para 200 participantes y se replicó el curso taller *Aprendizaje Basado en Proyectos* (ABP) para 227 docentes más.

Por su parte, en 2021, con base en la experiencia docente y en el trabajo colegiado, en el SADE, se realizó un proceso de evaluación global de las Aulas Virtuales Modelo 2020, con la finalidad de mejorarlas o rediseñarlas y transformarlas en Aulas Virtuales Institucionales, una propuesta metodológica integral de abordaje de los contenidos de los programas de estudio. En este trabajo se ratificó la colaboración directa de la CTE-DGTIC, nuevamente en el contexto del SADE. El proceso inició con un seminario en el que los jefes de los departamentos académicos y el equipo de la CTE-DGTIC diseñaron un instrumento de evaluación de aspectos como el diseño de las actividades, los recursos educativos y la dimensión técnica. En este mismo espacio se organizó el plan de trabajo para la *remodelación* de las aulas. Cada Colegio Académico contó con un asesor de la CTE-DGTIC, y de manera conjunta se organizó el proceso de valoración de cada una de las aulas por parte de grupos docentes que utilizaron el instrumento de evaluación ya comentado. Ello permitió determinar de manera colaborativa las mejoras, cambios o replanteamientos que los propios docentes consideraron necesarios para transformar las propuestas didácticas de las aulas virtuales e incluso diseñar las aulas para algunas asignaturas que no contaban con ellas, en particular las correspondientes a los Estudios Técnicos Especializados.

Involucrar a las y los profesores en las decisiones acerca de lo que se requería para el trabajo no presencial, a partir de sus diversas experiencias y estilos de docencia, resultó un proceso enriquecedor y, con el acompañamiento tecnológico y la asesoría didáctica, facilitó la tarea de editar los cursos en la plataforma Moodle.

En forma paralela, durante en 2021 comenzaron las actividades del Proyecto PAPIIT *Alianza B@UNAM, CCH y ENP ante la pandemia: Un estudio de impacto en docentes y estudiantes*, cuya finalidad es concretar una plataforma completa, estable y continua para las asignaturas que se imparten en los subsistemas de bachillerato universitario. La creación de los contenidos de estas asignaturas, concebidas como cursos a distancia, corre a cargo de docentes de la ENP y el CCH, quienes con el asesoramiento del personal de B@UNAM y a partir de minitalleres de formación han desarrollado los guiones instruccionales que representan la base para que las áreas de diseño, producción e ingeniería de sistemas desarrollen los materiales en línea de dichas asignaturas.

El proyecto incluye un espacio dedicado a la formación docente con temáticas específicas de la educación a distancia, orientadas a incorporar en la ENP aquello que pueda adaptarse para enriquecer los programas de asesorías y tutorías, fortalecer el rendimiento académico del estudiantado y contar con una opción para atender el rezago y prevenir el abandono escolar. En este sentido, los primeros

pasos se dieron en 2021 con el desarrollo del Seminario interinstitucional *Estado del arte del uso del multimedia en educación en línea*. En este seminario, a lo largo de 12 sesiones y con la participación de docentes de los tres subsistemas del bachillerato, se revisó literatura reciente sobre temas como el uso del video y otros medios, así como el papel del docente en la enseñanza virtual.

El SADE 2021-2022 abrió un espacio para documentar el proceso de innovación educativa desde la voz de quienes lo encabezaron, con la finalidad de reflexionar sobre las experiencias en la educación remota de emergencia, a partir de las prácticas emprendidas por las profesoras y los profesores en la transición a lo virtual para construir proyectos de aprendizaje con base en las prácticas que ofrecen oportunidades de ser incorporadas en las clases, en las que convivan actividades presenciales y virtuales y caminar hacia a un modelo mixto de enseñanza.

Si el 2020 fue un año en que se trastocaron todas las actividades, y los esfuerzos se orientaron a resolver la emergencia, el 2021 estuvo marcado por la adaptación de los espacios de formación docente en modalidad remota. Así, en el Programa PIAD puede apreciarse en la **Tabla 1** (ENP, 2022, p. 30) el cambio en las prioridades de formación, en el número de cursos organizados.

Tabla 1. Cursos del Programa PIAD del 2018 al 2022

	Habilidades docentes y estrategias didácticas	TIC y TAC para la docencia	Diseño de materiales didácticos para programas de estudio	Prevención de riesgos, seguridad y equidad de género
2018-2019	32	13	4	4
2019-2020	10	23	6	1
2020-2021	12	22	1	5
2021-2022	10	21	6	2

El distanciamiento social y el paso a una educación remota emergente impulsó a la ENP a ofrecer cursos y talleres que atendieran de manera expedita las necesidades de las y los docentes, mismas que fueron solventadas a través de plataformas de videoconferencias o de plataformas digitales de aprendizaje.

En lo referente al PROFORNI, se decidió suspender su realización en 2020, y se aprovechó esta coyuntura para replantearlo. Así, en la primera fase, correspondiente a las charlas encabezadas por los funcionarios de la Dirección General, a partir de 2021, cabe destacar que se integró a la Coordinación Jurídica, con la finalidad de dar a conocer la Legislación Universitaria. En cuanto a la Fase II, se integró la perspectiva de género en la vida académica preparatoriana, particularmente en la docencia, de acuerdo con las acciones impulsadas por la UNAM. Este trabajo se realizó en colaboración con las responsables del proyecto *Por una ENP libre de violencias*.

El subprograma para docentes quedó integrado por las fases *III. Programas de estudio: Hacia prácticas docentes renovadas en la ENP* y *IV. Diseño y planeación didáctica*, que incluyó el diseño de secuencias didácticas que integren uso de TIC con fines educativos, la revisión de estrategias y modalidades diversas para la evaluación, el fomento al trabajo colaborativo, así como algunas ideas para la implementación del modelo mixto ante el retorno a las actividades presenciales.

Tabla 2. PROFORNI antes y después de la pandemia

Año	Cursos		Acreditación		Total cursos	Total acreditación
	Docentes	Tec Acad	Docentes	Tec Acad		
2019	30	5	235	19	**35**	**354**
2020	Rediseño					
2021	33	5	326	18	**344**	**3**

Otras de las alternativas de formación durante la pandemia fueron los seminarios web o webinarios, los cuales permitían, por un lado, la posibilidad de llegar a una audiencia amplia y, por otro lado, la oportunidad de acceder posteriormente al evento, todos ellos albergados en *YouTube*. Ello permitió retomar el Seminario Permanente de Profesores Dominó TIC TAC, los Seminarios de los Programas Institucionales *Lectura y Escritura para Pensar* (PILEP), *Proyecto de Modificación Curricular de Iniciación Universitaria, Proyecto Aleph, Investigación y Docencia*, Permanente de Orientación Educativa; de Conversación del Colegio de Alemán; Moodle y Wiris para la enseñanza de la Física a distancia; Moviendo Con-Ciencias, del Colegio de Educación Física, así como la implementación de otros más, como el *Seminario Permanente de Evaluación del y para el Aprendizaje*, Temporadas 1 y 2, y el Seminario *Romper las desigualdades de género en la Prepa (docentes)*. Cabe señalar entre los cambios que derivan de nuevas modalidades, que la permanencia de estos eventos en los sitios web institucionales abren la oportunidad de ser consultados de manera posterior a su realización.

Tabla 3. Actividades formativas de la ENP

Instancia	Cursos/talleres	Profesores participantes	Temáticas
ENP	33 cursos y talleres en línea	819	• Conocimiento, construcción y administración de aulas virtuales en diferentes plataformas • Elaboración de videos • Construcción de páginas web • Manejo de plataformas de comunicación remota
Colaboración con DGTIC	3 talleres en línea (se abrieron en promedio 18 grupos por taller)	502	• Aprendizaje basado en proyectos • Formación de asesores para el uso de Aulas Modelo - ENP 2021 • Gestión de cursos en Moodle - ENP 2021
Colaboración con CUAIEED	5 presenciales y 1 en línea (en los primeros se atendieron 130 profesores y en el MOOC acreditaron 162 docentes)	292	• Introducción al uso de Google Classroom • Modelo para armar (MOOC)
Totales:	**42**	**1613**	

Conclusiones

Debemos reconocer que la pandemia situó a la ENP, al igual que a otras instituciones educativas presenciales, en un inédito escenario de formación a distancia emergente, alrededor del cual se han gestado numerosas reflexiones, experiencias y prospectivas acerca de temas tan diversos como el potencial de las tecnologías digitales en apoyo a la formación presencial, las brechas digitales y cognitivas del alumnado y el profesorado, la formación híbrida, las estrategias didácticas y de evaluación posibles, los retos ante el regreso a la presencialidad y los futuros de la educación, entre otros no menos importantes. Esta situación ha abierto un abanico de posibilidades y oportunidades de mejora para la innovación de la docencia en la ENP, la renovación de planes y programas de estudio, el manejo de datos, la modernización de la infraestructura académica, además de otras vías para fortalecer la participación amplia y efectiva de la comunidad preparatoriana en el desarrollo de habilidades digitales para el aprendizaje y la enseñanza, que consoliden la calidad educativa de la ENP y que, al mismo tiempo, contribuyan a subsanar las dificultades advertidas y las que podrían suscitarse de vuelta a la presencialidad en las aulas.

Así, la formación docente post pandemia, deberá partir necesariamente de las experiencias de los años previos, de lo aprendido durante la enseñanza remota de emergencia, así como de aquellas oportunidades que se vislumbran para adecuar el proceso educativo a las características de la nueva normalidad.

De esta manera, partiendo de la idea de que la formación integral y propedéutica de los y las alumnas de la ENP requiere de una docencia afectiva, reflexiva, creativa, crítica y asertiva, fundada en conocimientos relevantes del campo disciplinar, psicopedagógico, axiológico y sociocultural, deben promoverse acciones que promuevan un contacto recurrente con los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y emociones pertinentes para ejercer sus funciones, analizarlas e innovarlas, en correlación con el modelo educativo institucional, con las características del alumnado, las oportunidades y los retos derivados de la contingencia sanitaria y las circunstancias que se avizoran en el futuro inmediato. Nuestro presente nos sitúa en un escenario incierto y desafiante, ante el cual es necesario fortalecer la docencia con base en una didáctica flexible y adaptativa, que coadyuve a la innovación y mejora continua de los procesos de aprendizaje y enseñanza, cuyo propósito sea el desarrollo del aprendizaje activo y autónomo de las y los estudiantes, para continuar aprendiendo en circunstancias diversas y ser conscientes de su cambiante entorno. La ENP ha asumido este reto y reconoce en tal sentido el papel clave de la profesionalización de la docencia, sin perder de vista el valor histórico del enfoque integral, humanístico y propedéutico de la formación que brinda y ha brindado a sus alumnas y alumnos.

Se requiere, desde luego, considerar el impacto que han tenido los programas de formación y actualización docente, y de los espacios de intercambio y trabajo colegiado con los que cuenta actualmente la ENP, para implementar las mejoras e innovaciones educativas que sean necesarias ante el entorno actual y, con ello, fortalecer la práctica docente mediante la reflexión e integración de las diversas dimensiones que intervienen en su desarrollo. Asimismo, se necesita sistematizar los conocimientos y experiencias derivadas de la formación a distancia, implementada en el contexto de la pandemia, de modo que permitan potenciar la formación presencial que brinda la ENP mediante la integración pertinente de las tecnologías y las habilidades digitales en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

En el mismo orden, la ENP reconoce la importancia que tiene la docencia como una construcción individual y colaborativa que, al basarse en el análisis, la reflexión continua y el intercambio de experiencias sobre la práctica educativa y la atención a problemas específicos que afec0tan los procesos de

aprendizaje y enseñanza en el aula, brinda la oportunidad de enriquecer y renovar el marco teórico, metodológico y conceptual docente, desde diversas perspectivas disciplinares, didácticas, axiológicas y socioculturales. De ahí que también se requiera impulsar proyectos de investigación educativa y de conformación de redes de intercambio con los otros bachilleratos de la UNAM y con otras dependencias de educación media superior y superior.

Desde esta perspectiva, algunos de los objetivos y puntos que plantea la formación docente en la ENP son:

- Articular los proyectos de formación docente considerando el ingreso, permanencia y experiencia del profesorado, así como el papel que han tenido el PROFORNI y el PIAD.
- Fortalecer ejes de formación docente en las modalidades presencial, a distancia (en línea) y mixta, que propicien la puesta en acción de conocimientos, habilidades, destrezas y valores pertinentes para la formación del alumnado de la ENP y la investigación para la docencia.
- Implementar propuestas de formación docente con perspectiva de género, para favorecer su inclusión en el desarrollo de los programas de estudio de iniciación universitaria, el bachillerato, los estudios técnicos especializados, así como en las actividades extracurriculares.
- Impulsar proyectos de formación docente e investigación educativa orientados al uso estratégico de las tecnologías digitales en el diseño de ambientes o situaciones virtuales de aprendizaje, la evaluación para el aprendizaje, la realización de materiales didácticos y el desarrollo de programas de atención a alumnas y alumnos.
- Fortalecer los vínculos con otras dependencias universitarias para impulsar la profesionalización de la docencia, con programas como el Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM (PASPA) y el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD).

Referencias

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia [CUAIEED]. (2021). L*a educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital-V09-1.pdf

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia [CUAIEED]. (2022). *Diagnóstico de Formación Docente 2021*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://cuaieed.unam.mx/descargas/DiagnosticoFormacionDocente2021_VF.pdf

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia [CUAIEED]. (2022). *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/Informe_Encuesta_Docentes_UNAM_Extenso.pdf

Coordinación General de Planeación y Simplificación de la Gestión Institucional [CGPL]. *Memoria UNAM 2021. Escuela Nacional Preparatoria*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2021/PDF/9.2-ENP.pdf

Coordinación General de Planeación y Simplificación de la Gestión Institucional [CGPL]. Memoria UNAM 2020. *Escuela Nacional Preparatoria*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2020/PDF/9.2-ENP.pdf

Coordinación General de Planeación y Simplificación de la Gestión Institucional [CGPL]. *Memoria UNAM 2019. Escuela Nacional Preparatoria*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2019/PDF/9.2-ENP.pdf

Coordinación General de Planeación y Simplificación de la Gestión Institucional [CGPL]. *Memoria UNAM 2018. Escuela Nacional Preparatoria*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2018/PDF/9.2-ENP.pdf

Escuela Nacional Preparatoria. (2018). *Plan de desarrollo 2018-2022*. Escuela Nacional Preparatoria. Universidad Nacional Autónoma de México. http://enp.unam.mx/assets/pdf/planDesarrollo/PD_ENP_2018%202022-2.pdf

Escuela Nacional Preparatoria. (2022). *Informe de gestión 2018-2022*. Escuela Nacional Preparatoria. Universidad Nacional Autónoma de México. http://enp.unam.mx/assets/pdf/planDesarrollo/informe-Gestion_2018_2022.pdf

Escuela Nacional Preparatoria. (2022). *Plan de trabajo para la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. Escuela* Nacional Preparatoria. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.juntadegobierno.unam.mx/files_web/2022/dgenp/valle/VALLE%20MARTINEZ%20PLAN%20%20DE%20TRABAJO.pdf

Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. Caminos.

Ramírez Juárez, L. (2019). La formación docente ante los desafíos por fortalecer la educación en el bachillerato preparatoriano. En M. Sánchez Mendiola y A. M. del P. Martínez Hernández (Eds.), *Formación docente en la UNAM: antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 357-363). https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Formacion-docente-en-la-UNAM_AR.pdf

Sandoval Flores, E. (3-26 de noviembre de 2020). Bienvenida. [Inauguración del Ciclo]. *Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas: La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades*. México. https://oei.int/oficinas/mexico/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente-en-el-contexto-de-nuevas-normalidades

Capítulo 10

Acciones emprendidas de formación docente en la UNAM y su impacto

Fernando R. Castañeda Sabido, Brenda C. Morales Chambert

Es, no solo noble y santo, sino útil, en el sentido superior de la palabra,
el oficio de los que se empeñan en levantar los corazones hacia
lo bello y los espíritus hacia un ideal.
Justo Sierra

Uno de los fines principales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de conformidad con la Ley Orgánica (UNAM, 1945) y con el Estatuto General (UNAM, 1962), es impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, y ello es posible a través de las funciones asignadas a su personal académico que son, entre otras, impartir educación para formar profesionistas, organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional y desarrollar actividades conducentes a extender los beneficios de la cultura (UNAM, 1968).

En 1977, el Rector Dr. Guillermo Soberón Acevedo creó la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), enfocada a atender las necesidades de formación, actualización y perfeccionamiento del personal académico de la UNAM. Posteriormente, en 1989 y tras numerosas reestructuraciones, el Rector Dr. José Sarukhán Kermez asignó a la DGAPA nuevas funciones: proponer los lineamientos generales para el establecimiento de un sistema integral para la formación y desarrollo del personal académico, que procure su incorporación en los programas institucionales; supervisar el funcionamiento y operación del sistema integral para la formación y desarrollo del personal académico, así como coordinar los programas de estímulos y reconocimientos al personal académico de la institución, entre otras (UNAM, 2007).

La preocupación por el fortalecimiento en la formación de los académicos universitarios cobró un nuevo sentido y trascendió al concebirse ligada estrechamente al desarrollo académico y a la consolidación de una carrera académica dentro de la Universidad.

Con el objeto de analizar las acciones que la UNAM ha dirigido a la formación docente, en este trabajo nos vamos a referir a los objetivos de los programas coordinados por la DGAPA: el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME); el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD); la Iniciativa para el Fortalecimiento de la Carrera Académica en el Bachillerato (INFOCAB); el Programa de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico de la UNAM (PAPPA); y el Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM (PASPA), cuyo propósito común se orienta a la actualización, superación, desarrollo y fortalecimiento de la

carrera académica del personal docente de la Universidad, así como a una mejora en la docencia que beneficie directamente a las y los estudiantes universitarios de los niveles medio superior y superior.

Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación

El Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME), surgió del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Docente (PAPIID), creado en 1989 y reestructurado en 1993, año en que se divide en dos programas, uno orientado a la investigación; y otro, al fortalecimiento de la docencia denominado, en aquel año, Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales de Mejoramiento de la Enseñanza, con el fin de elevar la calidad de la educación media superior y superior que imparte la UNAM.

En los primeros años de operación del PAPIME, cada proyecto propuesto debía formar parte del programa de trabajo de las y los responsables y, por lo tanto, ser evaluado por los Consejos Técnicos de sus entidades académicas de adscripción; solo aquellos que obtenían visto bueno por parte del Consejo eran enviados a la DGAPA para su evaluación académica. En el periodo de 1998 a 2002 fueron apoyados y concluidos 168 proyectos, un promedio de 42 proyectos por año.

Posteriormente, se observó un aumento significativo en la participación de las y los docentes en el Programa, con 271 proyectos en los años de 2003 y 2004, y 463 proyectos en 2005.

En 2006, el procedimiento de evaluación de los proyectos PAPIME cambió. Se eliminó el requisito de que los consejos técnicos otorgaran su aprobación a los proyectos, para que estos fueran enviados a la DGAPA, por lo que cada responsable de proyecto podía entonces enviar su propuesta, directamente a dicha dependencia, aunque, desde entonces y hasta la fecha, las propuestas deben contar con el respaldo de las y los titulares de las entidades académicas y dependencias universitarias.

Otro cambio sustancial en el Programa fue la introducción, por primera ocasión, del concepto de "Innovación" en el nombre y en los objetivos del Programa, dando un especial énfasis a la implementación de "novedosas y creativas formas, estrategias y procedimientos que incidieran en el proceso enseñanza-aprendizaje".

En la Convocatoria 2006 se contó con el registro y puesta en marcha de 352 proyectos, mientras que para 2007 se tenían 288 proyectos operando dentro del Programa (UNAM, 2007).

En 2010, el PAPIME apoyó a 390 proyectos en los que colaboraron 2,479 participantes (docentes y estudiantes). En 2019 y 2020, se observó un importante aumento en el número de proyectos apoyados: 556 y 534, respectivamente; así como en la cantidad de participantes que colaboraron: 5,915 en 2019, y 5,411 en 2020.

El aumento en la participación del personal docente y de alumnos becarios y participantes constituye un doble beneficio. Por un lado, se fortalece la carrera académica de las y los profesores, mientras que las y los alumnos participantes desarrollan habilidades y adquieren conocimientos a través de su participación e intervención práctica en escenarios y contextos profesionales; por el otro, la mejora e innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje que, sin duda, hace de las y los estudiantes universitarios, los beneficiarios directos.

Entre los aspectos más relevantes del Programa destacan las dos modalidades de participación en las que se pueden insertar los proyectos: *colaborativa*, en el caso de que participe personal académico de varias entidades o dependencias universitarias o bien, *colectiva*, en la que participa personal académico de una sola entidad o dependencia.

Por otro lado, es importante señalar que los proyectos que se proponen pueden estar dirigidos a la atención de una situación o problema de enseñanza aprendizaje o bien a la evaluación del aprendizaje, pero no solo se limitan a tales intervenciones educativas, sino a otras como las tutorías, la

investigación educativa, la implementación de recursos digitales que promuevan la formación del alumnado y la elaboración de libros de texto para el bachillerato.

El PAPIME continúa creciendo e impulsando la superación y el desarrollo del personal académico, mediante el apoyo a proyectos que conduzcan a la innovación y al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje que beneficien al alumnado, tanto del bachillerato como de la licenciatura de la UNAM (UNAM, DGAPA, s.f.); sin embargo, se han detectado algunas áreas de oportunidad que se han comenzado a atender:

1. Es necesario otorgar al PAPIME una identidad específica con base en sus objetivos, mismos que permitan diferenciarlo de otros programas como el PAPIIT o la INFOCAB.
2. Resulta importante aumentar la participación del personal académico del bachillerato mediante la difusión, en ese nivel, de las características y los objetivos del PAPIME.
3. Urge reafirmar el énfasis en la docencia, lo que constituye el principal objetivo del Programa.

La DGAPA, a través de la Dirección de Apoyo a la Docencia (DAD) ha iniciado algunas acciones al respecto. La Convocatoria PAPIME 2023 busca destacar las características más relevantes del Programa, así como subrayar la relevancia que la innovación y la mejora de la enseñanza tienen, tanto para la formación del alumnado, como para fortalecer la carrera académica del profesorado.

En cuanto al objetivo de aumentar la participación del personal académico del bachillerato en el Programa, se ha contado con la colaboración de la Secretaría Ejecutiva del Colegio de Directores del Bachillerato (SECODIBA) para lograr un acercamiento con la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, misma que nos abrió un espacio para difundir las características del Programa, así como para invitar a la comunidad académica del bachillerato, a través de los titulares de los planteles, a participar en los Programas de la DAD. Con respecto a la Dirección General de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, está por llevarse a cabo un encuentro en similares condiciones.

Otro aspecto que también ha sido objeto de análisis y atención por parte de la DAD es la disminución del número de proyectos PAPIME apoyados en las convocatorias 2021 y 2022, lo que se asocia a los retos que la contingencia sanitaria, causada por COVID-19, trajo a todas las instituciones educativas en el mundo.

Con el objetivo de elevar nuevamente la participación del personal docente en el PAPIME, la DAD ha diseñado una charla informativa sobre el Programa, dirigida al personal académico de escuelas y facultades. La charla consta de cuatro bloques: el primero de ellos abarca aspectos generales de la Convocatoria PAPIME 2023 y de los objetivos y funcionamiento del Programa, además de algunas consideraciones relativas al diseño de las propuestas y algunos datos sobre la participación del personal docente de las entidades académicas, en los últimos cinco años.

El segundo bloque tiene la finalidad de detallar el funcionamiento del sistema de captura de los proyectos. Se presentan las pantallas que deben ser completadas al momento de la captura, así como algunos elementos a considerar antes de ingresar al Sistema.

En el tercer bloque participa una persona integrante de alguno de los comités de evaluación, quien comparte con las y los profesores, algunos aspectos que son tomados en cuenta al momento de evaluar los proyectos propuestos, así como algunas experiencias que se considera que pueden ser de utilidad para motivar la participación y para la elaboración de las propuestas.

Finalmente, el cuarto bloque está destinado a la intervención de las y los docentes, quienes plantean preguntas y dudas relativas al Programa.

Hasta el momento se han impartido ocho charlas en las siguientes entidades académicas: Facultad de Artes y Diseño, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Filosofía y Letras, Facultades de Estudios Superiores (FES) Acatlán y Cuautitlán, así como en la Escuela Nacional de Trabajo Social y en las Escuelas Nacionales de Estudios Superiores (ENES) León y Mérida. Las charlas han tenido una buena aceptación por parte del personal académico y se ha contado con la participación de un total de 354 académicas y académicos.

Adicionalmente se ha invitado al personal docente de la Universidad para que participe en el Programa, mediante el envío de un correo electrónico masivo, dirigido a 6,805 docentes que cumplen con los requisitos para proponer y encabezar un proyecto PAPIME.

Con estas acciones se espera que se eleve la participación del profesorado en el PAPIME, lo que implica un beneficio tanto para el personal docente en términos de financiamiento a sus propuestas de innovación y mejora educativa, así como para el alumnado al ser el beneficiario directo del cumplimiento de los objetivos del Programa.

Programa de Actualización y Superación Docente

Desde su creación, el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) ha tenido por objetivo ofrecer al personal académico de la UNAM, así como al personal docente de escuelas incorporadas y no incorporadas que imparten clases en los niveles de educación media superior y superior, actualización y superación académica a través de cursos orientados a la formación disciplinaria, pedagógica y transdisciplinaria, dentro del marco de los planes y programas de estudio de las carreras del nivel superior y de los programas de estudio del bachillerato de la UNAM.

El funcionamiento y la operación del PASD han cambiado en varias ocasiones. Una de las modificaciones más relevantes ocurrió en 2003, al implementarse la modalidad de los Diplomados de Actualización Docente para profesores del bachillerato, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza en el bachillerato universitario mediante una actualización integral, interdisciplinaria y sistemática para la práctica docente.

Es importante mencionar que, desde la implementación de los diplomados, estos requieren para su impartición el aval del Consejo Técnico de la entidad que los propone.

En ese mismo año se conformó un Consejo Asesor y Comités de Evaluación por Área del Conocimiento, con la finalidad de revisar y validar la pertinencia y calidad de los cursos y diplomados para así determinar cuáles de ellos eran ofertados al personal docente del bachillerato.

El Consejo Asesor está integrado por las y los coordinadores designados por las personas titulares de las entidades académicas y dependencias universitarias que participan en el Programa. Pueden ser personas académicas o funcionarias que posean un amplio conocimiento de los planes y programas de estudios de su entidad académica de adscripción y también de los correspondientes a los dos subsistemas del bachillerato universitario.

Sus actividades principales son, fungir como vínculo entre la DGAPA y la entidad académica que representan, detectar las necesidades de actualización y formación docente del bachillerato universitario y proponer a la DGAPA los cursos diseñados en sus entidades, para su evaluación y eventual oferta.

Una vez que la DAD recibe las propuestas de los cursos y diplomados dirigidos al bachillerato, son turnadas al Comité Evaluador del área académica que corresponda para su análisis y evaluación.

Hasta 2021 los Comités Evaluadores estaban integrados por las mismas personas que conforman el Consejo Asesor; sin embargo, en 2022 el proceso de evaluación y la estructura de los comités se

han modificado y actualmente están conformados por especialistas cuya designación proviene de las Coordinaciones de los Consejos Académicos de Área y del Bachillerato.

Esta nueva conformación de los Comités Evaluadores ha permitido llevar a cabo evaluaciones más objetivas y especializadas; sin embargo, también se observó que resulta necesario ampliar y fortalecer la conformación de cada uno de los Comités por lo que a partir de 2023 se incorporarán más evaluadoras y evaluadores, además de que las fuentes de designación serán los Plenos de los Consejos Académicos de Área y del Bachillerato.

Dichos cambios tienen la finalidad de contar con una evaluación justa, objetiva e imparcial, que permita elevar la calidad de los cursos y diplomados ofertados al personal académico del bachillerato y, por ende, fortalecer la formación docente en la Universidad.

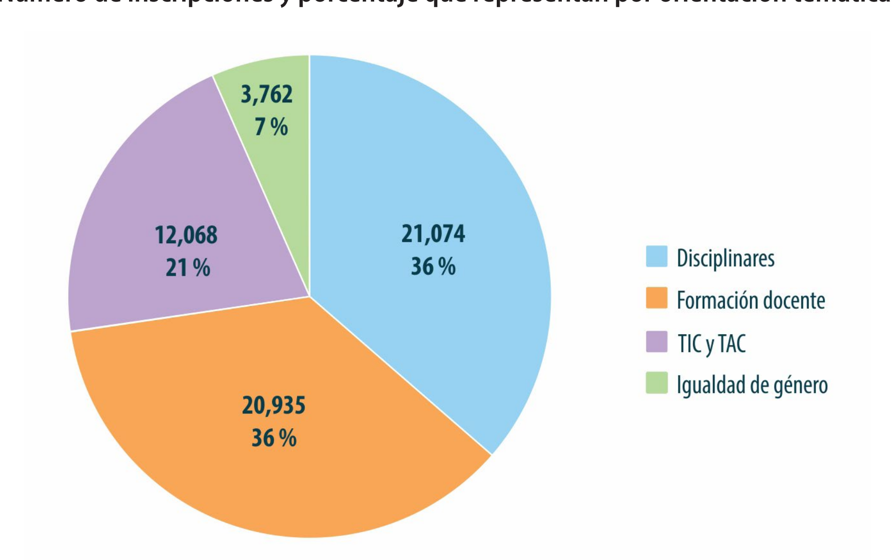
En 2004 se incorporaron al Programa los Diplomados de Actualización para el profesorado de la licenciatura, los cuales también requieren del aval del Consejo Técnico correspondiente; sin embargo, estos están sujetos a que la entidad académica cuente con horas asignadas por la DGAPA para ofertar e impartir los diplomados.

Es así como el PASD ha tenido como directriz la gestión de cursos y diplomados que fortalezcan el desempeño docente de la planta académica de la Universidad en los niveles medio superior y superior, por lo que la Formación Disciplinar y Docente han sido dos de las orientaciones temáticas fundamentales para el Programa, además de tratarse de las temáticas con mayor demanda entre las y los profesores.

Durante los últimos cinco años, el personal docente de la Universidad ha mostrado interés en la adquisición y desarrollo de habilidades en dichas temáticas, lo que podemos observar en el número de inscripciones a los cursos ofertados por las entidades académicas y dependencias universitarias participantes.

De 2018 a 2022 se han ofertado 979 cursos de formación disciplinar, en los que se registraron 21,074 inscripciones; 896 cursos de formación docente, con 20,935 inscripciones; 527 cursos sobre el desarrollo de habilidades para el manejo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC), con 12,068 inscripciones; y 140 cursos sobre perspectiva de género, con 3,762 inscritas e inscritos **(figura 1).**

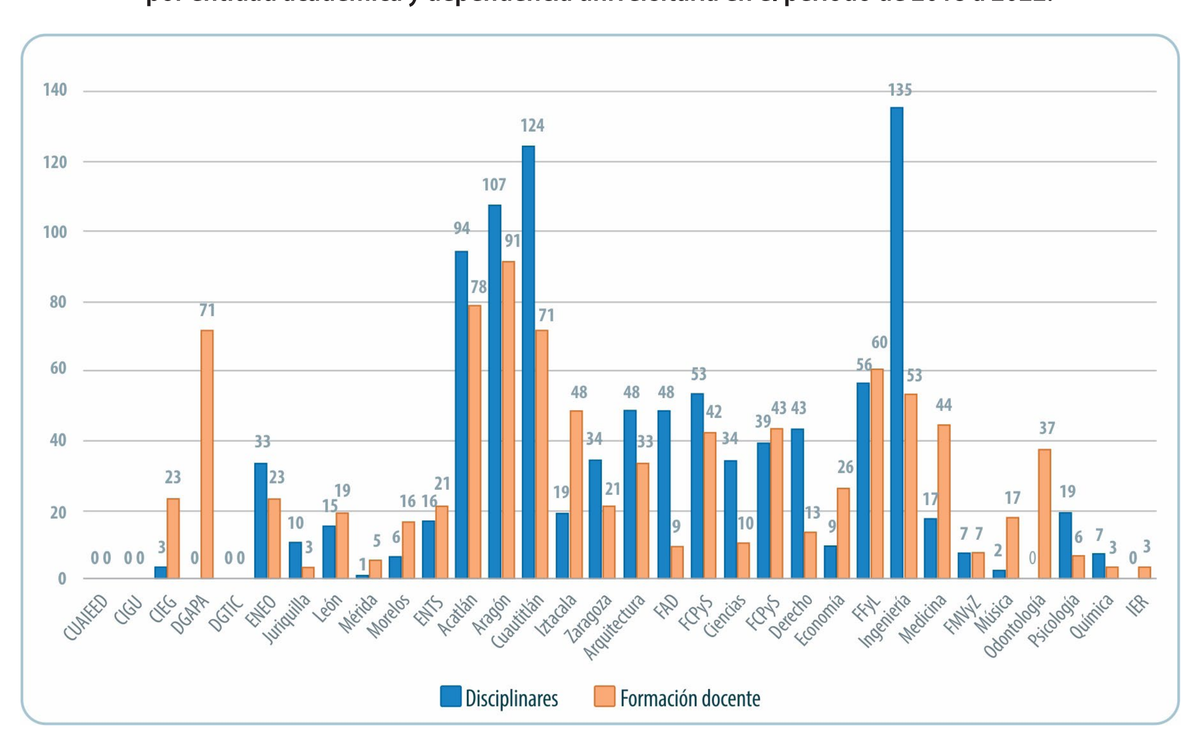
Figura 1. Número de inscripciones y porcentaje que representan por orientación temática ofertada.



Destaca la participación del personal académico en los cursos de formación disciplinar y en los cursos de formación docente, lo que no sorprende si se consideran las discusiones teóricas presentes a lo largo del tiempo sobre la importancia que lo disciplinar podría tener sobre lo pedagógico y viceversa, mismas que, lejos de ser concluyentes han abierto el debate entre ambos tipos de posturas referentes a la formación docente.

Por su parte, las 28 entidades académicas y tres dependencias universitarias que participan en el Programa, congruentes con la demanda de la comunidad académica, dan prioridad a la oferta de cursos en ambas temáticas, no obstante, se observa que algunas de ellas privilegian una temática por encima de la otra **(figura 2).**

Figura 2. Comparativa de Cursos Disciplinares y Cursos de Formación Docente ofertados por entidad académica y dependencia universitaria en el periodo de 2018 a 2022.



Ello puede explicarse por el perfil profesional y los objetivos de cada plan de estudios, además de las necesidades detectadas entre el personal académico de cada facultad y escuela, y en relación con los objetivos del plan de trabajo de cada entidad, así como con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI).

Sin embargo, también se observa que, en el caso de algunas de las entidades académicas: Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad León; Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Mérida; Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Filosofía y Letras, y Facultad de Química, la diferencia en la oferta de cursos entre ambas temáticas es de apenas cuatro, en tanto que en el caso de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia no existe diferencia entre el número de cursos ofertados en ambas orientaciones, es decir, existe un equilibrio entre la formación disciplinar y la formación docente que dichas entidades buscan para sus plantas académicas.

En suma, la mayoría de las entidades académicas dirigen sus esfuerzos y recursos al diseño y oferta de cursos de ambas orientaciones, lo que aspira a conseguir una formación y actualización integral de su planta académica que, indiscutiblemente se traduce en un mayor y más provechoso beneficio en la enseñanza cuyo principal beneficiario es el estudiantado, tanto del bachillerato, como de la licenciatura de la UNAM, acorde con las tareas sustantivas de esta Institución.

Asimismo, existen otras orientaciones temáticas que resultan de importancia para la formación docente en la UNAM, mismas que son establecidas mediante la detección de necesidades que realizan las y los coordinadores de cada entidad participante, así como a través del análisis de los planes y programas de estudios de las distintas licenciaturas y del bachillerato y, por supuesto, del PDI.

Al alinear las temáticas ofertadas con el PDI, la capacitación y actualización docente apunta también a temáticas emergentes de relevancia social y académica. Tal es el caso del desarrollo de habilidades en el manejo de las TIC, las TAC y el abordaje de temas relativos a la igualdad y perspectiva de género, todas ellas vinculadas con la educación.

En cuanto a los cursos sobre TIC y TAC, es importante citar el Eje 2 del Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023, referente a la cobertura y calidad educativa, específicamente en el punto 2.2 relativo a la Licenciatura, cuyo proyecto número tres, señala "Promover el desarrollo y la implementación de planes y programas de estudio de licenciatura en la modalidad mixta (híbrida) con asignaturas presenciales y a distancia", lo que indudablemente debe partir del fortalecimiento de la planta docente en el manejo de las tecnologías aplicadas a la educación (Graue Wiechers, 2020).

Debido a la contingencia sanitaria enfrentada en nuestro país y en el mundo, durante los últimos tres años, dicho objetivo se tornó prioritario y evidenció la urgencia de capacitar al personal docente en el manejo de las tecnologías y de distintas plataformas digitales que permitieran trasladar la impartición de clases de la modalidad presencial a la virtual.

La Universidad nunca se detuvo y realizó un esfuerzo importante para la creación de miles de aulas virtuales que requirieron desarrollar y fortalecer las capacidades de enseñanza, lo que fue posible a través del PASD, mediante la impartición de 312 cursos en el manejo de TIC y TAC, con los que se benefició a más de 4,185 académicas y académicos, tan solo durante 2020 y 2021.

La capacitación en el manejo y aplicación de las tecnologías para la educación ha sido un interés prioritario para la Universidad aún antes de la pandemia. Durante el periodo de 2018 a 2022, diferentes dependencias universitarias han participado en la oferta e impartición de cursos para el manejo de tecnologías. En particular la DGAPA, en colaboración con la Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y la Comunicación (DGTIC) ofertaron 61 cursos, la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) ofertó e impartió 42 cursos, mientras que la DGTIC, por su parte diseñó e impartió 30 cursos, sumando un total de 133 cursos ofertados y 1,728 profesoras y profesores beneficiados.

Las entidades académicas también participaron activamente con el diseño y la oferta de cursos en esta temática; destacan las FES Acatlán y Cuautitlán con 54 y 53 cursos, así como Iztacala con 41 cursos impartidos.

Si bien la Universidad siempre ha sido un referente en la búsqueda de estrategias educativas en sus modalidades abierta y a distancia, la contingencia sanitaria aceleró cambios y transformaciones en los modelos, estrategias y herramientas educativas empleados por las y los docentes, lo que ha significado una transición hacia la virtualidad.

Existe el imperativo de reforzar las modalidades de educación no presencial, lo que debe consolidarse y seguirse apoyando para no desaprovechar los avances que, en el campo tecnológico, ha logrado la Universidad.

Materializar los aprendizajes y las experiencias adquiridos tras la situación enfrentada lleva a plantearse el objetivo de explorar la pertinencia de combinar los beneficios de la educación presencial con aquellas ventajas obtenidas de la educación virtual y así consolidar la enseñanza mixta que, sin duda, beneficiaría tanto al personal académico, como al estudiantado universitario.

Entre los beneficios que la contingencia sanitaria trajo a la formación docente se encuentra el hecho de que la transición hacia la virtualidad obligó a que todos los cursos impartidos en el marco del PASD tuvieran que realizarse en modalidad a distancia, lo que enriqueció y nutrió ampliamente la participación de los docentes en cursos de otras entidades académicas y dependencias universitarias, situación que en el pasado resultaba poco frecuente y, en varios casos, materialmente imposible.

Desde 2020, docentes de Ciudad Universitaria y de las FES han podido participar en cursos y diplomados impartidos por las ENES o por entidades como el Instituto de Energías Renovables ubicado en Temixco, Morelos, o bien por el Centro de Nanociencias y Nanotecnología de Ensenada, Baja California y viceversa, por mencionar algunos ejemplos.

Por lo que se refiere a los cursos en materia de igualdad y perspectiva de género, desde finales de 2019 e inicios de 2020 diversos grupos de universitarias manifestaron demandas dirigidas al logro de una sociedad libre de violencia hacia las mujeres, así como una Universidad con igualdad de género, lo que evidenció los claros rezagos que sufre el país en la materia, aspectos que resulta urgente reconocer, observar y atender.

De ahí se derivó que el Plan de Desarrollo Institucional adoptara como primer eje, “Construir una comunidad igualitaria. Con base en las conversaciones sostenidas, las reflexiones formuladas y las propuestas vertidas, se pusieron en marcha acciones y proyectos inéditos en esta materia para nuestra vida universitaria” (Graue Wiechers, 2020).

Dichas acciones y proyectos han quedado materializados en la modificación de los Planes de Estudios de diversas licenciaturas que han incluido asignaturas sobre igualdad de género, mismas que deben ser impartidas y guiadas por el personal académico de la Universidad, para lo cual ha resultado indiscutible la necesidad de capacitar y actualizar a las y los docentes en materia de igualdad y perspectiva de género, lo que ha logrado atenderse oportunamente a través del PASD.

Aunque desde 2018 la Universidad, a través del PASD, ya impartía cursos sobre perspectiva de género, la oferta aumentó significativamente a partir de 2019. De 2018 a la fecha se han impartido 132 cursos sobre tal temática y se ha contado con la participación de 1,865 docentes. Los cursos han sido impartidos por diversas entidades y dependencias, entre las que destacan la Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU), el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG), la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) y la FES Aragón.

La CIGU fue creada en marzo de 2020, con el objetivo de “enlazar y articular el trabajo de todas las comunidades de la máxima casa de estudios, tales como iniciativas y acciones a favor de la igualdad de género, la prevención de la violencia, la construcción de nuevas masculinidades y de un nuevo modelo comunitario, más igualitario, abierto, e incluyente” (UNAM, CIGU, s.f.) y cuya participación en el Programa ha sido de gran relevancia al ofertar e impartir 40 cursos, desde su creación y hasta la mitad de 2022.

Por su parte, el CIEG, antes Programa Universitario de Estudios de Género, ha impartido 27 cursos durante 2021 y 2022; mientras que la ENTS y la FES Aragón han impartido 12 y 11 cursos en la materia, respectivamente.

Este Programa ha crecido significativamente durante los últimos 20 años de operación. Ha pasado de ofertar 315 cursos con una participación de 4,171 académicas y académicos en el año 2000, a la impartición de 588 cursos que beneficiaron a 8,275 integrantes del personal académico en 2020, lo que muestra un aumento de más del cien por ciento de profesoras y profesores beneficiados a través de los cursos ofertados.

Algunas de las orientaciones temáticas que se han mencionado, además de ser cubiertas por los cursos impartidos en el marco del PASD, también han sido atendidas por los diplomados. En el caso de la licenciatura, durante el periodo de 2004 a 2007 se impartieron 28 diplomados con los que se benefició a 758 integrantes del personal académico, mientras que en el periodo de 2019 a 2021 se han ofertado 51 diplomados con los que se han alcanzado a 1,240 académicas y académicos, lo que también representa un crecimiento de más de la mitad de diplomados ofertados y de profesorado beneficiado.

Como puede observarse, el PASD ha crecido y ha evolucionado significativamente. Ha ampliado también su cobertura en términos de formación y actualización docente, además de que ha diversificado las orientaciones temáticas en las que se enmarcan los cursos y diplomados que gestiona y que buscan elevar la calidad de la labor docente de la Universidad en el ámbito disciplinar, de formación docente y en otros tópicos de relevancia y actualidad, lo que permite considerarlo como una de las principales acciones dirigidas al fortalecimiento de la tarea central de la UNAM: la docencia.

El Programa de Actualización y Superación Docente y el Programa de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico de la UNAM

El Programa de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico de la UNAM (PAPPA) se orienta a propiciar que el personal académico concurse para ingreso y obtenga su definitividad, con lo que la Universidad refrenda su compromiso con la estabilidad laboral, la superación y el bienestar de su personal académico.

Dicho Programa opera a través de tres Subprogramas dirigidos al personal académico de asignatura, al personal académico contratado por Artículo 51 y al personal académico de carrera interino, que cuente con tres o más años de antigüedad académica y que cumpla con los requisitos establecidos en el EPA para presentar concurso de definitividad.

Durante 2021, se observó un importante incremento de profesores interinos o a contrato, lo que se debió a diversas causas, agravadas por los efectos de la contingencia sanitaria, que obligaron a posponer y suspender los concursos de oposición en las entidades académicas.

Con el objetivo de regularizar la situación laboral de la planta académica, durante todo el 2021 y parte de 2022 la DGAPA emitió las convocatorias correspondientes a los tres subprogramas para participar en los concursos correspondientes.

Adicionalmente y con el objetivo de apoyar la participación del personal docente en tales concursos, se diseñó, gestionó e impartió el *Curso de Preparación al COA*, con la participación del PASD y del PAPPA, en colaboración con la Dirección de Innovación Educativa, Desarrollo Curricular y Formación Docente de la CUAIEED.

El objetivo del curso fue dotar de elementos y herramientas que permitieran al profesorado prepararse para su concurso de oposición, mediante la revisión del marco institucional, del proceso del concurso y de las pruebas que la normatividad establece.

Desde la emisión de la primera convocatoria y hasta julio de 2022, la DGAPA en colaboración con la CUAIEED han gestionado e impartido 80 cursos COA para personal académico de la licenciatura, en

los que han participado 1,396 profesores de asignatura, 100 profesores e investigadores de carrera y 157 técnicos académicos.

La FES Aragón y las Direcciones Generales de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) diseñaron sus propios cursos por lo que, en estos casos, la DGAPA participó a través del PAPPA y del PASD con la publicación de las convocatorias, la gestión y el pago a ponentes, así como con la emisión de constancias y reconocimientos.

La FES Aragón impartió 3 cursos en los que participaron 75 profesores de asignatura y un profesor de carrera. Por su parte, el CCH impartió 12 cursos, en los que participaron 205 profesores de asignatura, mientras que la ENP impartió 9 cursos a 184 profesores de asignatura, 2 profesores de carrera y 76 técnicos académicos.

Es así como la Universidad reafirma su compromiso, no sólo con la formación docente de su personal académico, sino también con su estabilidad laboral y su superación académica.

Iniciativa para el Fortalecimiento de la Carrera Académica en el Bachillerato

Un Programa universitario dirigido al desarrollo del profesorado del bachillerato de la UNAM, es la Iniciativa para el Fortalecimiento de la Carrera Académica en el Bachillerato (INFOCAB). La Iniciativa tiene el propósito de promover estrategias que fortalezcan la carrera académica del personal docente en el bachillerato universitario en beneficio del alumnado, mediante el apoyo a proyectos acordes con el plan de trabajo de las entidades académicas y dependencias universitarias, que involucren actividades colegiadas, actividades de innovación y creatividad, actividades extracurriculares o actividades de intercambio académico (UNAM, DGAPA, 2023), por lo que la INFOCAB ha sido una más de las acciones que la Universidad ha dirigido a la formación docente de su planta académica.

La Iniciativa fue creada en 2003 y durante los primeros cuatro años de su operación se apoyó un promedio de 63 proyectos por año, en los que participaron alrededor de 318 docentes anualmente. Para 2019 y 2020, se observó un aumento significativo en la participación del personal docente en la Iniciativa ya que los proyectos apoyados fueron 107 y 115 respectivamente, y se contabilizó la participación de 580 y 684 profesoras y profesores en dichos años.

Al igual que en el PAPIME, se han identificado áreas de oportunidad que ya se están atendiendo:

1. Es necesario otorgar a la INFOCAB una identidad específica, congruente con sus objetivos, que permita diferenciarla de programas como el PAPIIT o el PAPIME.
2. Es importante aumentar la participación del personal académico de bachillerato mediante la difusión de las características y los objetivos de la Iniciativa.
3. Resulta urgente enfatizar el fortalecimiento de la carrera académica en el bachillerato, como objetivo primordial de la INFOCAB.

Se ha publicado la Convocatoria INFOCAB 2023 en la que se destacan las características fundamentales de la Iniciativa en lo relativo a promover estrategias que fortalezcan la carrera académica del personal docente del bachillerato, en beneficio del alumnado.

Asimismo, se ha aprovechado el espacio gestionado por la SECODIBA y otorgado por la Dirección General de la ENP para abordar ante las y los directores de los planteles, las diferencias sustanciales entre la Iniciativa y el PAPIME, además de invitar a sus comunidades académicas a que participen en esta nueva Convocatoria y se espera su símil ante la Dirección General del CCH.

La DGAPA busca conseguir un aumento en el número de proyectos INFOCAB apoyados, por lo que la DAD participó en el Curso "Convierte tu idea en un proyecto INFOCAB" organizado por la

Dirección General del CCH, con la charla "Introducción a la INFOCAB", cuya finalidad fue presentar los aspectos generales de la Convocatoria 2023, así como los objetivos de la Iniciativa, su operación y consideraciones relevantes para la elaboración y propuesta de los proyectos, así como el número de proyectos apoyados por plantel, durante los últimos cinco años.

En el curso participó también una exintegrante del Comité Evaluador del Área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, quien compartió algunos datos, experiencias e información detallada sobre las características que se esperan en los proyectos propuestos. Adicionalmente se tiene ya comprometida una nueva intervención, esta vez por parte de la Jefatura de la Iniciativa para presentar el Sistema de Captura de proyectos nuevos y las recientes modificaciones al mismo.

Asimismo, se ha invitado al personal docente del bachillerato de la Universidad, a través del envío de un correo electrónico masivo, dirigido a 979 académicas y académicos, a que participen en la Iniciativa.

Se continuarán impulsando acciones dirigidas a aumentar la participación de las y los profesores en la INFOCAB, cuyos objetivos fundamentales son contribuir al fortalecimiento de la carrera académica y beneficiar al alumnado.

Como en los Programas mencionados previamente, la INFOCAB es una más de las acciones que la Universidad ha instrumentado para fortalecer las competencias y habilidades docentes en el bachillerato, aspirando a la mejora de la enseñanza, misma que beneficie al alumnado del nivel medio superior.

Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico

El Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM (PASPA), creado en 1998, tiene el objetivo de otorgar becas para que las y los profesores tiempo completo y de asignatura realicen estudios de posgrado, estancias sabáticas, posdoctorales y de investigación en instituciones académicas y de investigación en México y en el extranjero.

Los apoyos ofrecidos tienen la finalidad de impulsar la formación disciplinar y en investigación de las y los académicos.

La relevancia de este Programa radica en que, si bien los apoyos otorgados y las actividades académicas a desarrollar por el personal académico participante están relacionadas con su formación académica y la consolidación de su actividad de investigación, tales acciones indudablemente enriquecerán también la práctica docente.

Durante los últimos doce años, el PASPA ha apoyado a 671 académicas y académicos: 396 para estudios de doctorado o estancia sabática en el extranjero y 275 en estudios de maestría, doctorado o estancia sabática en México.

En resumen, cualquier acción de la Universidad que apunte a la superación académica de su personal docente se traducirá y tendrá un efecto positivo en las actividades que realice, por lo que el PASPA constituye un esfuerzo más que la UNAM dirige al fortalecimiento de la docencia.

Conclusiones

La superación académica es el alma de la vida universitaria y la Universidad Nacional Autónoma de México invierte sus mayores recursos materiales y humanos para mantener ese espíritu. Como parte de ese esfuerzo, la DGAPA articula y gestiona diversos Programas dirigidos a la capacitación, actualización y fortalecimiento de la carrera académica del personal docente universitario, así como de sus competencias y habilidades cuyos resultados impactan directamente en el logro de una mejor enseñanza dirigida al estudiantado universitario.

La formación docente implica la formación de las y los profesores en el aspecto didáctico, metodológico, pedagógico y disciplinar, así como en otras temáticas emergentes.

Agradecimientos

Agradecemos el apoyo y la colaboración de la Mtra. Midory López Garibay, Líder de Proyectos del Departamento de Información Académica de la Dirección de Sistemas Diagnóstico e Información Académica (DSDIA), así como de la Ing. Verónica Andrade Muñoz, Jefa del PASD, y en especial del Lic. José Enrique Vela Hernández, Responsable del PASD Licenciatura.

Referencias

Coordinación para la Igualdad de Género UNAM. (s.f.). *Quiénes somos*. CIGU. https://coordinaciongenero.unam.mx/quienes-somos/

Dirección General de Asuntos del Personal Académico. (2022, 22 de agosto). *Convocatoria de la Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato INFOCAB*. https://dgapa.unam.mx/images/infocab/2023_infocab_convocatoria.pdf

Dirección General de Asuntos del Personal Académico (2007). *Historia de la DGAPA: 1977-2007*. UNAM.

Dirección General de Asuntos del Personal Académico. (s.f.). *Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM (PASPA)*. https://dgapa.unam.mx/index.php/formacion-academica/paspa

Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México. (1988, 14 de abril). Gaceta UNAM, (2,288), 3. http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum80/article/view/26511/26508

Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México: modificaciones aprobadas por el Consejo Universitario en su sesión del 8 de septiembre de 2021. (2021, 27 de septiembre). Gaceta UNAM, (5,239), 3-4. https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2021/09/210927.pdf

Graue Wiechers, E. (2020a). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*. UNAM. https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI2019-2023.pdf

Graue Wiechers, E. (2020b). *Primer Informe 2019-2020*. UNAM. https://www.rector.unam.mx/doctos/InformeRector2020.pdf

Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. (1945, 6 de enero). Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lounam.htm

Capítulo 11

Docencia y formación docente en el SUAyED

Ofelia Eusse Zuluaga, Myrna Hernández Gutiérrez

Mejor educación para más.
Pablo González Casanova

Presentación

Si bien es cierto que existe mucha literatura enfocada hacia la docencia y la formación del docente, para definirlas y analizarlas, con todas sus implicaciones, alcances, limitaciones y demandas, siguen surgiendo inquietudes y preguntas, a partir de los cambios que vivimos, en las políticas y todo lo que surge en el entramado social, educativo, institucional, y en los cuerpos académicos responsables del desarrollo de los proyectos educativos, enfocados a la formación de los profesionales que la sociedad demanda.

La experiencia del docente como profesional de la educación, sigue aportando material suficiente para que la práctica docente se fortalezca desde el resultado de esas experiencias que se convierten en punto de partida, para continuar en la investigación sobre lo que es e implica la docencia en el momento actual, así como en la necesidad de pensar en otras propuestas de formación docente, diferentes a las tradicionales y repetitivas, que no conducen al logro de la calidad y excelencia de la intervención docente.

Las reflexiones que presentamos a continuación, tienen la intención de recuperar diferentes experiencias de formación docente, básicamente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED), pero también recuperan al docente en su práctica, independientemente de la modalidad en la que ejerzan su profesión educativa.

Educación y cambio

Las transformaciones mundiales que estamos observando y viviendo en aspectos como lo político, cultural, ambiental, social, científico, económico y tecnológico, nos llevan a analizar el difícil papel que tiene la educación superior, representada en sus instituciones, para no ser indiferentes ante los cambios mencionados y ante las demandas de una política neoliberal en un contexto de globalización y competitividad. Concebimos a la Universidad como lugar de encuentro de la investigación y la docencia, donde no existen fronteras para el conocimiento y se forman las juventudes, para enfrentar y asumir su propio futuro y el de la sociedad de la que forman parte.

De manera que nuestra máxima casa de estudios, al igual que otras instituciones de educación superior, tiene que cumplir un papel protagónico en la sociedad y así lo ha demostrado a lo largo de su historia. Su responsabilidad de trabajar con el conocimiento para generarlo, aplicarlo y difundirlo, no puede descontextualizarse de la realidad nacional en la que está operando. La Universidad es el lugar donde se enseña a usar científicamente el intelecto, por lo que debe permitir que quien pase por ella, pueda ser capaz de hacer otra cosa con lo que aprende, es decir, saber utilizar los saberes.

Como lo manifestó Ortega y Gasset (1982), el sentido de la educación es integrar al ser humano en la cultura, y proveer a hombres y mujeres del saber fundamental e indispensable que les permita desarrollar sus posibilidades, es el fin último. Con este fundamento es consecuencia lógica pensar que la Universidad debe ir más allá de ser una institución que provee de información a los estudiantes, siendo así que el docente no puede permanecer como agente transmisor de conocimiento. La docencia entonces se refiere a formar, a desarrollar seres humanos a través de procesos que incrementen sus capacidades, habilidades y posibilidades al máximo.

Así, de acuerdo con Eusse (2006) es necesario para el docente seleccionar contenidos y racionalizar estrategias didácticas, reorganizar, simplificar, buscar o construir métodos de acuerdo a la naturaleza de la institución, de la ciencia y conocimiento, de las exigencias históricas, del contexto y del proyecto pedagógico, que concretiza la concepción del hombre y la mujer subyacentes a la acción y al compromiso de la institución universitaria. En este marco ubicamos algunos de los aspectos estructurales y organizacionales, relevantes y a tener en cuenta al establecer las líneas de crecimiento de las universidades; como lo es el desarrollo de competencias docentes en las áreas de las ciencias, las humanidades, la tecnología y la pedagogía; en cuanto a los estudiantes, fomentar el pensamiento creativo y el incremento de su propia motivación; la construcción de un modelo educativo orientado al desarrollo de la autonomía en los aprendices y replantear el valor del conocimiento y una política administrativa al servicio de la vida académica y el potencial humano que demandan las tendencias actuales de desarrollo.

Las personas que contribuyen y colaboran en el logro de la misión de la Universidad, desde su compromiso, con el rol que tienen y con el desempeño de sus actividades, deberían tomar en cuenta la incorporación en lo cotidiano de la vida universitaria de aspectos como la organización y gestión que fomenten el trabajo académico, la docencia que promueva la vinculación de la formación profesional con el ámbito laboral y con la vida; el estudio, desarrollo y uso de la tecnología y los medios; así como el respeto hacia el alumno y un compromiso ético y social.

La propuesta de Eusse (2006) es atreverse al cambio a través de la acción, a que los dirigentes en cada dependencia universitaria tomen las decisiones correspondientes de forma urgente, ya que mientras más nos demoremos, mayor será la distancia entre lo que tenemos y las metas que nos podemos fijar. Pasaremos entonces del docente experto solitario al colaborador; de la labor individual a la colectiva; de los tiempos que demandan horarios determinados al aprendizaje que emplea el tiempo y momento más convenientes; y del espacio físico, limitado hoy en día por los costos y la demanda, a la ausencia de límites y fronteras en la llamada universidad virtual impartida en ambientes digitales.

Lo que está cambiando en esencia es la orientación de la educación superior, el papel de la institución frente a la sociedad, el enfoque de la orientación educativa, el perfil de los agentes que participan en el proceso didáctico, la gestión del contenido que se enseña, y la fuente, formato y cantidad de los recursos educativos; sin embargo, es importante tener presente que la educación debe ser pertinente y congruente con la nueva realidad y necesidades sociales.

La interdisciplinariedad en las instituciones educativas se convierte en una necesidad como lo es la participación del docente en la construcción de conocimiento. La competitividad respecto al conocimiento es cada vez más un rasgo del descontrol mundial; ya no se mira el conocimiento como lo que es, sino como el empleo de la imaginación para la construcción o destrucción de la vida humana. Como consecuencia de lo anterior, es posible plantear como punto estratégico el revisar la articulación de la universidad con el todo social y con un cambio en las metodologías de la enseñanza, con la formación en la producción de conocimiento, la socialización del saber y la acción innovadora, y con la necesidad de transformar cualitativamente al personal académico para que cumpla adecuadamente su función.

La pandemia del COVID-19 ha impactado a nivel mundial en estos últimos años, el ámbito educativo, al igual que los otros, se vio transformado en todos los niveles e instituciones, al grado de generar una nueva forma de enseñar denominada "educación remota de emergencia", situación que nos permitió hacer una evaluación tanto de la imagen y percepción social de la educación a distancia como de la formación de los docentes para realizar su práctica en contextos digitales. A decir de la CEPAL (2020) en esta situación educativa los docentes no estaban preparados para conducir y promover la continuidad de estudios en esta modalidad por lo que propuso retomar el "Marco de competencias de los docentes en materia de TIC" definido por la UNESCO y que incluye 18 competencias organizadas en torno a 6 aspectos de la práctica profesional de los docentes, entre los que se encuentran la aplicación de competencias digitales. Considerando lo anterior, nos parece clara la necesidad de cambio y transformación en la educación, particularmente en la educación superior, ya que es el nivel en el que se originaron los sistemas de universidad abierta y de educación a distancia universitarios.

Docencia

A través de una profesión es que la sociedad satisface sus necesidades y cumple sus expectativas, de acuerdo con Eusse (2006), una profesión puede tener tres bases: la social, la ética y la de conocimientos y competencias; con ellas se consigue que la profesión se desarrolle y se fomenta el compromiso de los docentes. Ahora bien, como profesión, la docencia es un servicio, un acto comunicativo, socializador, solidario y humanizador.

Tal como se mencionó anteriormente, la docencia es una profesión que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Por su parte De la Orden, (1982) la especifica como una actividad compleja que requiere, para su ejercicio como práctica social, de la comprensión del fenómeno educativo que puede ser abordado desde diferentes perspectivas teóricas que responden a formas de concebir la sociedad, el hombre, el conocimiento y la realidad. Así la docencia es una de las profesiones que la sociedad ha definido y generado para responder a las necesidades formativas que valora la comunidad, como menciona Eusse (2006) el papel de los profesores es brindar ayuda a los estudiantes con el propósito de lograr los objetivos y metas educativas, establecidas en los planes y programas de estudio institucionales; y ello solo es posible si los docentes cuentan con los conocimientos y preparación imprescindibles.

Dadas las necesidades docentes del contexto actual postpandemia, podemos retomar a Bates (2015) quien considera que la educación del siglo XXI habría de contar con docentes dispuestos y capacitados para el cambio, para trabajar de otra manera, con otros métodos y con nuevos recursos que puedan ofrecer formas alternativas de enseñar y aprender, pensamiento y actitudes hacia los aprendizajes que los llevarán hacia el éxito.

Docencia y tecnología

La sociedad mundial ha venido cambiando demasiado rápido, en ello la tecnología ha asumido un importante papel, los retos para la investigación y la docencia crecen de forma continua, cada vez se hace más necesaria la intervención de las instituciones de educación superior en el estudio de los problemas de cada país y exige de ellas un compromiso mayor.

Aplicar la tecnología en las instituciones educativas es facilitar la investigación conjunta, la cooperación y colaboración entre diferentes universidades y fomentar la inter y transdisciplinariedad que el momento está demandando. Además, permite cambiar los paradigmas en el modelo pedagógico, pues el espacio y el tiempo dejan de ser elementos coercitivos y se puede pasar a aprender sin un espacio físico definido y sin un horario específico determinado, dando paso a la flexibilidad que tanta falta nos hace, a la educación continua y permanente que demandan los egresados y que es una obligación ineludible de la Universidad.

Las políticas globales actuales proponen el uso e integración en la educación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); estas constituyen no solo la infraestructura digital en la que cada vez realizamos más actividades cotidianas, sino un componente sustancial en el proceso de aprender y debe ser incorporado con el objetivo de servirle al aprendizaje. Un adecuado modelo pedagógico pudiera por sí solo lograr el mejoramiento de la calidad, y hay experiencias que demuestran que la tecnología es superflua sin un método pedagógico integrado y adecuado. Nada lograremos como docentes con Internet, las computadoras, los diferentes dispositivos y aplicaciones, las videoconferencias, los videos y distintas herramientas de comunicación, si continuamos con un sistema obsoleto de enseñar. El ideal entonces es combinar la tecnología con un modelo pedagógico-didáctico que logre aprendizaje.

El auge tecnológico y su influencia en la sociedad no pueden pasar desapercibidos por la educación, tampoco por el docente. La tecnología digital ofrece múltiples opciones para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la incorporación de otras estrategias que posibiliten los aprendizajes, para repensar la práctica docente con apoyo en diferentes recursos y herramientas.

La tecnología digital nos brinda oportunidades para la enseñanza que no debemos desaprovechar y que permiten captar la atención del estudiante. Se debe capturar a través de todos los sentidos, permitiendo que se induzcan en él actividades y tareas que lo involucren en el aprendizaje, por medio de la solución de problemas concretos. Una clase que se dicta para lograr el objetivo de ser memorizada, requiere de un excelente expositor, un maestro que cautive a los estudiantes, que los seduzca con su oratoria, su claridad y la fortaleza de sus argumentos. Esto no es lo común hoy en día, y por las circunstancias precedentes, lo que ha venido ocurriendo es que el profesor se ha convertido en un informador del montón y el estudiante ha sido un receptor pasivo.

Incluir herramientas digitales en nuestra planeación didáctica contribuye a despertar la inquietud y el interés de los estudiantes, a desarrollar habilidades para aprender y a hacer que se vuelvan activos en este proceso. Ahora bien, ante todas las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales, para su uso didáctico es necesario también mencionar que tienen sus limitaciones, entre las cuales podemos mencionar algunas como el acceso, su alcance real, su disponibilidad, su uso indiscriminado, el dominio real de su uso, su costo, el rechazo y miedo a lo desconocido, y la presencia de conflictos y controversias.

Para incorporar la tecnología digital al proceso educativo se requiere pensar en la formación de quienes la integrarán para poder enseñar a aprender; el docente se tendrá que incorporar a un proceso que le facilite la apropiación de las herramientas digitales como procedimiento de formación y actualización en nuevas metodologías y medios, si es que desea permanecer en esta tarea de la edu-

cación, en su papel como docente. En la Declaración de Qingdao de la UNESCO (2015), se reafirmó la importancia del perfeccionamiento profesional de los docentes encaminado a integrar con éxito las TIC en su labor, al afirmar lo siguiente: Para integrar con éxito las TIC en la enseñanza y el aprendizaje es indispensable replantear el papel de los docentes y reformar su formación y perfeccionamiento profesional. Es necesario promover una cultura de la calidad en todas sus formas.

Ante esta situación es necesario superar el temor de los docentes a la tecnología; hoy se aprecia al profesor asustado frente a cualquiera de las múltiples pantallas que nos dan acceso a Internet, pidiendo ayuda a uno de sus alumnos más jóvenes para poder orientarse en esa confusión de formas y estándares de navegación presentes en la red de redes.

Las nuevas generaciones cuentan con mayor capacidad para leer los códigos de esta sociedad digital, ellos han aprendido a navegar e interactuar mucho más rápido, y por ello es necesario hacer equipo con esas generaciones para asumir el proceso de alfabetización y actualización, esta situación no debería verse como una competencia, sino como un apoyo, como una ayuda en este proceso de cualificación de la docencia universitaria. La docencia tendría que considerar la importancia de la información y de su gestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor tendrá que ser capaz de poner en contacto a sus alumnos con la gran cantidad de información existente, las diferentes fuentes y desarrollar la habilidad para gestionar todo tipo de contenidos. Saber hacer preguntas a los alumnos conduce a pensar en probables respuestas y soluciones, a la capacidad de construir y transformar sus propios saberes. La CEPAL (2020) considera que desde el punto de vista pedagógico, la virtualidad supone el riesgo de pérdida del vínculo presencial y puede generar tensiones por la sobreexposición de docentes y estudiantes, o por las dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógicas.

La docencia en ambientes digitales implica cambios en las tareas del profesor, tenemos que pensar que la labor del docente universitario es distinta, que estará más centrada en la tutoría de una o más personas, en la orientación para la búsqueda, selección, reconstrucción y redistribución de la información; en la capacidad de crear retos intelectuales a los alumnos, en la capacidad de hacer preguntas interesantes y de poder apoyar el pensamiento crítico y el desarrollo de las habilidades, comunicación y colaboración de los estudiantes a partir de las interacciones sincrónicas y asincrónicas que proponga nuestro diseño didáctico.

Práctica docente

Se entiende la práctica docente como la expresión concreta, cotidiana y multidimensional (institucional, personal, interpersonal, social, pedagógica y valoral) del quehacer del profesor universitario que está constituida por los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, derivados de un currículum que tiene determinaciones sociales, institucionales, grupales y personales.

Al ser la docencia un ejercicio intelectual y profesional, es práctica de una relación humana, en este sentido es necesaria una formación personal que conduzca a un cuestionamiento sobre sí mismo, sobre los deseos de poder y de control que entran en juego en el desarrollo del ejercicio profesional; una formación permanente que como docentes nos faculte para analizar la trascendencia de la entrega educativa, que nos permita mediar ansiedades, angustias, placeres y displaceres, pero sobre todo que nos posibilite comunicarnos con quienes comparten las mismas inquietudes y enfrentan los mismos problemas, ya que fuimos asignados o elegimos desempeñar la misma tarea de ser docentes.

La práctica docente se establece a través de un conjunto de relaciones con: el conocimiento, las instituciones, la realidad social, la política, la cultura, y las ideologías y valores.

Docente-asesor

La sociedad siempre se apoyará en la educación para lograr la formación del individuo que le facilitará la consecución de sus propósitos y metas. Lograr la formación de un sujeto nos conduce a pensar en quien es el mediador y posibilita el logro de tal fin, es decir, del docente, agente que siempre ha estado presente en el proceso formativo que se realiza en las instituciones educativas, y a quien, de acuerdo al nivel educativo y marco pedagógico-didáctico en el cual ha ejercido su función, se le ha denominado docente, maestro, profesor, asesor, tutor, capacitador, instructor, mentor, facilitador, etc.

El docente es un profesional reflexivo, capaz de intervenir de manera crítica en su propia práctica. Es un organizador y facilitador del encuentro de los alumnos con el conocimiento, para orientar y guiar su proceso de construcción; es el que establece las relaciones entre el conocimiento previo de los alumnos y el que va a aprender; es el que desarrolla estrategias cognitivas a través de experiencias interpersonales con sus alumnos; es el que transfiere progresivamente la responsabilidad del aprendizaje a sus alumnos. El docente como asesor, ofrece una ayuda pedagógica al proceso de construcción de significados y sentidos, posibilitándole al alumno enfrentar retos, desafíos y problemas; además, se ajusta a las características de la actividad mental del alumno, y la ayuda didáctica toma en cuenta necesidades y características propias de los estudiantes para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Para cumplir con su papel y funciones como docente-asesor en modalidades educativas que consideran a la tecnología como uno de sus principales componentes, como la educación a distancia, este profesional requiere de ciertas competencias, entendidas como el conjunto de saberes o la serie estructurada de atributos requeridos para la solución de problemas específicos de su ámbito, con un desempeño adecuado, inteligente y de impacto, ante las situaciones que se le presenten con los alumnos a su cargo y la asignatura correspondiente. Algunas de las principales competencias son:

- *Epistemológica*: con el conocimiento de su asignatura, la disciplina en la que se ubica, su objeto de estudio, conocimientos propios y relación con otras disciplinas, que le dan sustento y la enriquecen.
- *Pedagógico-didáctica*: ubicación en el contexto educativo en general, sus políticas y determinaciones; comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, los elementos que intervienen en él, la estructura didáctica de su programa y todos los elementos teórico-metodológicos, para solucionar los problemas específicos del aprendizaje, la docencia y la asesoría a distancia.
- *Social y ética*: competencia referida al conocimiento de la persona, desde lo individual, hasta lo grupal, las interacciones y relaciones sociales. Destacar el sentido profesional y la calidad humana en la práctica docente. Promover los valores de solidaridad, respeto, equidad, justicia y honestidad.
- *Investigativa*: indagar desde su propia práctica para enriquecerla y detectar problemas, actualizar su propia disciplina y formar a sus alumnos en la investigación.
- *Tecnológica*: conocer las TIC desde la alfabetización hasta reconocer sus servicios y herramientas, sus posibilidades y limitaciones, usarlas didácticamente y hacer adecuaciones acordes a las características de su asignatura y de sus alumnos, racionalizar su incorporación y no fomentar una dependencia tecnológica solo orientada al entretenimiento.
- *Comunicativa*: dominar la comunicación en todas sus formas, oral y escrita, gestual y silenciosa, con buena ortografía, redacción y vocalización; y en ambientes digitales la comunicación sincrónica y asincrónica. La educación y la docencia son e implican comunicación, en todas sus modalidades.

- *Colaborativa*: trascender, de lo individual a lo grupal, a lo institucional, a lo social. Participar en la socialización del conocimiento y la cultura, en una interacción permanente con los otros, en una retroalimentación y complementación que enriquece y propicia la construcción con los otros, ya sean docentes o alumnos.
- *Organizativa y de gestión*: gestionar y organizar diferentes actividades y proyectos educativos relacionados con el plan académico institucional, pero también propiciar la colaboración y el intercambio con otras instituciones. Planear, organizar, desarrollar y evaluar todo lo relativo al proceso enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, el asesor en educación distancia es un docente que realiza las funciones anteriores, que se apoya en la epistemología, la pedagogía, la didáctica, la psicología, la tecnología, en sus aspectos teóricos y metodológicos, para establecer la comunicación, la interacción, propiciar la motivación y consolidar ambientes para promover aprendizajes significativos, a partir de las características de los alumnos y de la institución, para fomentar el estudio independiente, el aprendizaje autónomo, la construcción del conocimiento.

El alumno en educación a distancia

El perfil y papel del alumno en modalidades educativas que consideran a la tecnología como uno de sus principales componentes, como la educación a distancia, se caracteriza a partir de los siguientes aspectos y características:

- *Personales*: fisiológicas y biológicas, como edad, sexo, estado de salud, estado civil (soltero, casado, viudo, divorciado), con o sin hijos; si solo estudia o también trabaja, si es dependiente o independiente económicamente.
- *Socioculturales*: nivel social, económico y cultural, medio en el que vive (ciudad, campo, comunidad).
- *Psicológicas*: su etapa de desarrollo mental, estado y madurez emocional, personalidad, autoestima.
- *Situacionales*: lugar y tiempo para el estudio.
- *Estudio*: es protagonista en su proceso de aprendizaje; conoce y aplica hábitos de estudio; es autónomo en su aprendizaje o requiere de guía; se realimenta y autoevalúa; tiene compromiso, responsabilidad y autocrítica; aprende a su propio ritmo o requiere de programación sistematizada; es colaborador e interactúa en forma constructiva.
- *Autogestión*: administra su tiempo para el estudio y lo hace en forma independiente.

En el "Marco de competencias de los docentes en materia de TIC" elaborado por la UNESCO (2019) se señala que utilizando las TIC es posible realizar actividades de apoyo y recuperación para alumnos con distintas capacidades; los maestros pueden diseñar diferentes estrategias para alcanzar un resultado concreto de aprendizaje, lo que permite tener trayectorias de aprendizaje personalizadas; en el Marco el término "alumnos" se refiere a aprendices cuyos puntos fuertes y necesidades son especiales e individuales, por ello los docentes deben utilizar las TIC para construir entornos de aprendizaje adecuados que se adapten a distintos estilos y preferencias de aprendizaje.

Formación docente

La formación docente es el proceso a partir del cual el profesor se prepara en una perspectiva multidisciplinaria, a través de acciones formales, no formales e informales, las cuales contribuyen a la consolidación del profesional de la docencia.

Es el proceso intencionado y sistemático de creación de condiciones para la construcción del conocimiento y de establecimiento de relaciones, que posibiliten la teorización y transformación de la práctica docente, se entiende la práctica docente como la expresión concreta, cotidiana y multidimensional (institucional, personal, interpersonal, social, pedagógica y de valores), del quehacer del profesor universitario, de tal manera que un proceso de formación requiere de la identificación de dichas prácticas.

El carácter multidisciplinario contempla los fundamentos referidos a su disciplina, así como los aspectos pedagógicos, didácticos, epistemológicos, tecnológicos, psicológicos, sociales, históricos, filosóficos, y otros que contribuyen a su formación y le permiten comprender mejor el fenómeno educativo, para solucionar los problemas que surgen en la interacción con sus alumnos, para la construcción del conocimiento.

Se concibe la formación del docente universitario como un proceso de la práctica social, mediante la cual los sujetos asimilan, transmiten, ensayan teorías y experiencias educativas con el propósito de transformarlas y compartirlas.

La complejidad de la tarea que realiza el docente hace imposible construir con precisión un perfil o definición única. Consideramos que lo fundamental es comprender al docente como un sujeto social con potencialidad transformadora, lo cual nos permite, desde nuestro punto de vista, ampliar el concepto tradicional de docente como transmisor y difusor de la enseñanza, para insertarlo en la lógica de investigador y creador, y alejarnos de las propuestas de formación inscritas en un modelo preestablecido.

En la actualidad se reconoce que en la figura del docente se articula la imagen social de un rol, el concepto oficial que propone la institución a través de los currículos para el buen desempeño de su profesión, y lo que el docente es en realidad. Estos tres elementos interactúan de diversa manera, y no siempre armónicamente, según las dependencias universitarias, las condiciones de trabajo, la normatividad, la trayectoria e identidad de los actores, lo cual hace imposible recurrir a una sola propuesta de formación docente, desde un solo paradigma o un deber ser.

En cuanto a marcos de competencias docentes con perspectiva digital, Ramírez-Montoya (2022) identifica, en la Educación Superior en España durante los últimos 20 años, el predominio del sentido instrumental de las transformaciones digitales íntimamente ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la necesidad de transformación e innovación de la enseñanza.

De acuerdo con Sánchez-Mendiola (2019), los estudiantes son la razón de ser de la Universidad, y los docentes son el elemento principal para que los alumnos logren sus metas académicas, por lo que además de contar con conocimientos y habilidades, es necesario que los docentes estén formados y actualizados en aspectos relacionados a la didáctica. Formar al docente universitario, exige partir de una concepción epistemológica y de construcción del conocimiento que le dé sentido, sin perder su concreción y su carácter histórico; la formación del docente es objeto de un análisis teórico profundo, entendiendo lo teórico en el sentido dialéctico del método científico, como la reflexión que parte de la práctica y vuelve a ella con una acción renovada de transformación.

La formación docente, exige un proceso de construcción de un marco de análisis, en los niveles epistemológico y teórico-metodológico, que permita analizar la complejidad de la práctica educativa y de la educación como proceso histórico social. Este proceso permite no solo elevar la calidad

académica del docente universitario, sino también su formación, para que se convierta en investigador de su propio quehacer y le sea posible lograr la transformación de la práctica docente en una praxis congruente con la lectura y relectura de la realidad. Díaz-Barriga (2010) nos habla de la importancia de crear oportunidades de formación docente, enfocadas a su profesionalización, con la incorporación de aspectos didácticos, pedagógicos y psicológicos, que faciliten la creación de ambientes de aprendizaje prácticos, de confianza, que faciliten la comunicación y la interacción entre pares.

Como docentes, analizar y reflexionar nuestra práctica es un imperativo que no puede esperar a la luz de los cambios vertiginosos que estamos viviendo y las demandas de que somos objeto; pero igualmente necesario es el rescate de los espacios de formación docente que no se dan solo por buena voluntad y deseo de profesionalización, es necesaria la voluntad económica, política e institucional para responder igualmente a los requerimientos de excelencia, competencia y calidad, tan difundidos y expresados en los discursos políticos y educativos.

La formación docente debería aportar elementos de análisis para los docentes que intervienen en cualquiera de las modalidades educativas: presencial, abierta, a distancia, mixta o híbrida. Cada una con sus especificidades, características, fortalezas y debilidades, así como posibilidades en general.

Lo anterior determina diferentes propuestas de formación, aunque existen aspectos que comparten, como los fines que persiguen para la formación de futuros profesionales, acordes al nivel, tanto de los alumnos como de la complejidad de las materias abordadas en los programas.

Para los docentes que atienden a estudiantes muy diferentes y con diversificados estilos de aprendizaje que se dan en una sociedad digital, García-Aretio (2019) señala como competencias a activar: Aprendizaje abierto, activo, interactivo, en comunidad, social y colaborativo, para un pensamiento crítico; aprendizaje flexible, innovador, creativo, conectado, personalizado, multidisciplinar, motivador, que incentive el aprender a aprender; aprendizaje a través de canales y soportes diferenciados, ¿omnicanal?, presencial y en línea, texto, imágenes, audio, vídeo; enfocado a la resolución de problemas complejos, al descubrimiento, a la argumentación y el debate en entorno colaborativo y soportado siempre en contenidos potentes; aprendizaje permanente, que permita una readaptación continua y para una cultura digital. En fin, aprendizaje que potencie la inteligencia emocional y los valores que puedan guiar la acción y miren hacia una sociedad más justa y equitativa.

Hay aspectos que son propios de cada modalidad y que los docentes no pueden desconocer. Podemos recuperar aquellos elementos o aspectos de coincidencia en todas las modalidades educativas y que el docente responsable de su disciplina va a desplegar a través de su práctica profesional:

- Contextuales: sociales institucionales y del aula.
- Filosóficos: qué tipo de hombre se quiere formar, con qué valores y participación ética.
- Psicológicos: sentimientos, emociones, afectos, expectativas, intereses, motivación.
- Didácticos y Pedagógicos: educación, metodología, estrategias, planes y programas, proceso enseñanza-aprendizaje, evaluación del aprendizaje.

Formación docente en el SUAyED

En 1970, el Dr. Pablo González Casanova asumió la Rectoría de la UNAM y su principal objetivo fue impulsar el proyecto Nueva Universidad que tenía como referente la Open University y contemplaba que los profesores, además de enseñar, redactarían textos programados y libros de los cursos a su cargo; así como pensar a la Universidad a partir de unidades académicas pequeñas y flexibles, que se pudieran adaptar y reproducir en todo el país; y de considerar los riesgos que planteaba el futuro, de cara a una gran demanda de educación y una paulatina modificación de los mercados de trabajo

de las profesiones tradicionales. Si bien el proyectó se consideró no viable, en 1972 se creó el Sistema Universidad Abierta (SUA) que implicaba una renovación de la didáctica y de la pedagogía.

Como está definido en su estatuto, el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED) atiende y extiende la educación media superior y superior hacia amplios sectores de la población, a través de métodos teóricos y prácticos de formación y evaluación de conocimientos, habilidades y actitudes, de la creación de grupos de aprendizaje que trabajan dentro o fuera de los planteles universitarios y de la integración de las tecnologías a los procesos educativos. Los métodos teóricos y prácticos propios de las modalidades abierta, a distancia, mixta y semipresencial permiten al SUAyED impulsar la enseñanza y el aprendizaje, individual y colectivo, en ambientes mediados por las tecnologías.

De acuerdo al Portal de Estadística Universitaria UNAM, la población escolar del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED) 2021-2022 es de 40,746 alumnos; distribuidos en licenciaturas (40,577) y posgrado (169); los estudiantes de los 22 programas de licenciatura que se imparten a distancia son 20,764 y 19,813 alumnos están inscritos en alguna de las 28 licenciaturas que se imparten en la modalidad abierta.

En la evolución del sistema abierto, desde 1972 hasta el día de hoy, diferentes dependencias universitarias han llevado a cabo la formación docente para el sistema de universidad abierta y posteriormente para la modalidad a distancia; para ello han desarrollado diferentes propuestas y programas de formación para los docentes que han participado en el SUAyED.

Para resolver las necesidades de formación docente para las licenciaturas que se ofertaban en las modalidades abierta y a distancia, la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia desarrolló diferentes programas educativos:

1. El Diplomado Formación del Docente en Educación a Distancia se ofertó del 2005 al 2014, tenía una duración de 220 horas con el propósito de apoyar la formación y actualización de los docentes; concretamente para quienes atendieran las asignaturas de las licenciaturas que transitan o inician sus actividades en las modalidades abierta, a distancia o mixta. Se impartía en la modalidad presencial y en línea, y estaba integrado por siete módulos seriados. Este programa estuvo en constante actualización, para garantizar una formación de vanguardia y acorde con las necesidades reales que requería la práctica docente.
2. El Diplomado en Docencia para la Educación a Distancia, el programa se ofertó del 2013 al 2021, tenía una duración de 150 horas y pretendía desarrollar habilidades para el ejercicio docente, con el uso sistemático y pertinente de las TIC, con la finalidad de generar intervenciones que propicien aprendizajes significativos y prácticas educativas exitosas desde diferentes ámbitos disciplinares, a fin de fortalecer una práctica docente innovadora y de calidad en la educación abierta y a distancia. Se impartía en línea, y estaba integrado por cinco módulos y un foro integrador donde se recuperan las experiencias de la aplicación en la práctica docente. Los cursos no son secuenciados y se pueden desarrollar en diferentes ciclos hasta completar los requerimientos solicitados.
3. Programa Docencia y Aprendizaje en la Era Digital: trayectorias docentes personalizadas, este se ofertó del 2019 al 2020 y estuvo dirigido a los docentes de la UNAM, no solo a los del SUAyED, con 38 cursos en línea.

La Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) se creó en 2020; dentro de sus funciones, las vinculadas con la formación docente son: "Desarrollar y proponer, en colaboración con las entidades académicas, estrategias y métodos de formación y profesionalización docente, para propiciar el aprendizaje de conocimientos complejos del alumnado"; y "Ofrecer actividades de educación continua y formación docente sobre métodos innovadores de enseñanza, educación en línea, investigación educativa traslacional, evaluación educativa y desarrollo curricular", las que lleva a cabo a través del recién creado Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM. Es relevante mencionar que tanto las escuelas y facultades que cuentan con un área SUAyED, como diferentes dependencias universitarias, también han contribuido a la formación docente, sobre todo para la modalidad a distancia, desde sus propias propuestas y programas.

Algunas orientaciones y recomendaciones

El futuro es múltiple e impredecible, pero puede ser objeto de determinaciones que dependen de un juego de fuerzas, voluntades y decisiones vitales por parte de actores reales en circunstancias específicas. Consideramos que el futuro no es lineal, es plural y está cargado de incertidumbre. El futuro puede ser creado. La prospectiva de la educación superior se fundamenta en una teoría del cambio económico, tecnológico e instrumental. Este futuro es para el que se requiere formar al docente, y a su vez el docente formar a sus alumnos, por ello estamos de acuerdo con García-Aretio (2019) en que ese docente bien preparado para estos nuevos tiempos va a ser imprescindible dentro de nuestros sistemas educativos porque si las tecnologías no penetran el recinto educativo, los tiempos escolares serán un martirio para estudiantes que prefieran aprender fuera del aula. El docente habrá de propiciar la capacidad crítica que estos usos exigen y valorar lo que se gana y lo que se pierde, para así fundamentar su toma de decisiones con un uso racional de los dispositivos tecnológicos y el control sobre el poder adictivo que tienen los mismos.

Estrategias

Dentro de las recomendaciones que consideramos pertinentes para una formación adecuada a los docentes de la modalidad a distancia o de aprendizaje mediado por tecnología, se encuentran las siguientes estrategias. El propósito primordial de considerar nuevas estrategias es generar un espacio que posibilite la construcción de saberes de forma personal y social, es decir, llevar a cabo una práctica en la que los docentes puedan participar individual y grupalmente como agentes activos en su propia formación, construyendo sus conocimientos en colaboración. Lo anterior se puede lograr si se considera que:

- Las personas a las que estas estrategias están destinadas son todos los individuos activos y con mirada crítica para interpretar y dar significado a su realidad, que pertenecen a un grupo con el que comparten objetivos y necesidades y con el que están comprometidos.
- Es imprescindible que los proyectos que se crean incorporen estrategias orientadas a recuperar las experiencias y conocimientos que los participantes poseen y que han obtenido previamente.
- Objetivos: Cuando el docente (estudiante) participa de manera activa en el proceso didáctico, convirtiéndose en el protagonista de su propio proceso, es fundamental que los objetivos de aprendizaje, al igual que cada uno de los elementos del currículo, reflejen esa intención; así el alumno debería participar de alguna forma en la definición de estos objetivos y en la toma de decisiones relacionados con su logro. Para ello los participantes del grupo pueden realizar

y tomar en cuenta diagnósticos para analizar, reflexionar, planear y establecer metas y estrategias que les permitan conseguirlos.

- Los contenidos a aprender deberían seleccionarse, desarrollarse y organizarse, de la misma forma que los objetivos, con participación activa de los estudiantes. Es importante tener en cuenta que la información que se proporciona a los estudiantes en los materiales, es un punto de partida, se considera que es un contenido mínimo que debería estudiarse, analizarse, complementarse y reconstruirse por todos los integrantes del grupo, de esta manera los contenidos resultado de este proceso individual y grupal, son responsabilidad y producto de los participantes que pueden construir un currículo que responda a sus necesidades e intereses. Los materiales que se complementan con recursos adicionales permiten mantener actualizado y enriquecido el contenido a estudiar, la idea es ir más allá de enseñar contenidos estáticos que no son discutibles o verdades acabadas que ya no corresponden con la idea actual de creación de conocimiento. Los materiales didácticos también deberían promover, con la participación activa del estudiante, el pensamiento crítico y la formación en la gestión de la información y la investigación.
- Consideramos el equipo como la unidad de aprendizaje, ya que integra a las personas que participan y debe considerar sus opiniones para tomar decisiones en conjunto, funcionar con responsabilidad compartida, trabajo con participación activa que considera la interacción y comunicación de los alumnos que permita integrar todos los aportes para que enriquezcan a cada participante al ser socializados.
- Evaluación: en el aprendizaje en colaboración es necesario que el docente haga el seguimiento continuo del desarrollo de las actividades, ello le permitirá ofrecer la retroalimentación, individual y grupal, que guiará el trabajo hacia el logro de los objetivos. La evaluación continua tendrá en cuenta la autoevaluación realizada por todos los integrantes del grupo en cuanto a su propio rol, desempeño en colaboración y aprendizaje; y su participación en el equipo en cuanto a el avance en el desarrollo del producto o resolución de problema planteados en las actividades.
- Aprendizaje autogestivo: Los procedimientos que permitan regular, planificar, desarrollar y evaluar los aprendizajes, con la finalidad de apoyar al estudiante en su formación y en la mejora de su proceso de aprendizaje a partir de la autonomía, la motivación y el trabajo individual y colaborativo.
- Un docente comprometido con la transformación en los ámbitos social, político y cultural, necesariamente inicia, continua y profundiza en la investigación generada, realizada y aplicada en su propia práctica para crear nuevos conocimientos que le permitan mejorarla.
- En la planeación didáctica integración de la tecnología con apoyo en diferentes estrategias para promover el aprendizaje colaborativo, basado en proyectos y problemas. El docente responde a preguntas originadas desde el currículo: qué enseñar, qué aprender en los objetivos de aprendizaje, cómo aprender y enseñar con apoyo de la metodología; qué revisar, evaluar y cambiar, para desarrollar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y las habilidades de comunicación y construcción.

Tabla 1. Consideraciones para la formación docente en el SUAyED

Consideraciones para la formación docente en el SUAyED	
Aprendizaje	• Individual y colaborativo • Autogestivo
Construcción de conocimiento	• Personal y social
Docente como estudiante	• Activo en su propia formación
Pensamiento	• Crítico y creativo
Proyectos	• Que recuperen la experiencia y conocimientos previos • Promueven la investigación de la práctica docente
Objetivos de aprendizaje	• Participación en la definición de metas para lograrlos
Contenidos y materiales	• Enriquecidos con las contribuciones de los participantes
Responsabilidad	• Compartida entre los integrantes de los grupos y orientada al aprendizaje en colaboración
Evaluación	• Continua con retroalimentación y autoevaluación
Planeación didáctica	• Con integración de las TIC • Con metodologías activas

En cuanto a la integración de la tecnología digital al proceso didáctico debería hacerse con recursos, herramientas y estrategias que fomenten el logro de los aprendizajes planeados y con diferentes formatos que faciliten la presentación de contenidos y la interacción, diálogo, comunicación y colaboración de los participantes.

Consideramos que la innovación es punto fundamental en una nueva formación docente, porque implica autonomía, creatividad, interacción, colaboración y construcción; y puede cubrir necesidades sentidas o problemas reales o situaciones insatisfechas para alumnos y docentes. En la docencia, se modifica el sistema de vinculación, en la triada docente-alumno-contenido.

La innovación educativa se origina en la institución y se traspasa al docente que la lleva a cabo en su práctica pedagógica, actúa sobre una metodología y paradigma establecidos, vincula la teoría con la práctica; así es el docente, por medio de su intervención pedagógica, el que la hace viable. Por lo tanto, la docencia resulta ser el punto de partida, la referencia permanente y la meta en la formación de profesores.

La innovación educativa, en proyectos de formación docente para la incorporación de la tecnología digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje, implica un alfabetismo digital integrado, para lograr competencias profesionales y laborales; es fundamental en toda disciplina y campo laboral. Además de que promueve la flexibilidad curricular, estimula la investigación y recupera la experiencia docente en la vinculación práctica-teoría-práctica.

Para lograr innovación educativa, con miras al logro de la calidad de la formación docente que oferta una institución, se hace necesario considerar cambios en: la misma institución, como un sistema o programas de formación de formadores; en el modelo educativo y pedagógico para orientarlo hacia la calidad de la docencia y su formación para una práctica educativa de excelencia, que implica tomar en cuenta las competencias de crítica y reconstrucción, como base de la formación docente; un modelo centrado en "enseñar a aprender" con un diálogo didáctico que facilite la construcción del conocimiento, con la incorporación de la comunicación, la interacción, la colaboración, sin descuidar la crítica y construcción permanentes sobre el impacto de la práctica docente como práctica social.

Conclusiones

La educación, en cualquiera de sus modalidades, presencial, abierta o a distancia, requiere de una revisión permanente de innovación continua, a partir de los proyectos que propone y desarrolla. Desde la gestión hasta la evaluación, desde la infraestructura hasta los procesos y sus actores, con sus relaciones, alcances y limitaciones.

En cuanto a las políticas globales, estamos de acuerdo con la propuesta de la UNESCO en la Agenda Mundial de Educación 2023 a través de objetivos de desarrollo sostenible (ODS), la educación es fundamental para alcanzar los 17 objetivos, por ello cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4 en el que se ha propuesto "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".

En el caso particular del SUAyED, creemos que la formación docente adecuada es la que logre una docencia que vincule vida y trabajo, metodología activa con integración didáctica de la tecnología digital, respeto hacia el alumno y un compromiso ético y social.

Las reflexiones anteriores, representan un punto de partida para otros estudios, otras investigaciones que aporten elementos para seguir aprendiendo y continuar en el propio proceso formativo, que nunca termina.

Referencias

Bates, T. (2015). *Teaching in a Digital Age*. Open Educational Resources Collection, 6. Tony Bates Associates Ltd. https://irl.umsl.edu/oer/6

Cepal, N. U. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.

De la Orden, A. (1982). *La evaluación educativa*. Buenos Aires: Docencia.

Díaz-Barriga, F. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructiva*. McGraw-Hill, México.

Eusse, O. (2003). *Modelos de formación docente para el sistema universitario escolarizado y el sistema universitario abierto. Una propuesta para el futuro*. Tesis de Maestría en Pedagogía. México: UNAM.

Eusse, O. (2006). De la docencia presencial a la asesoría a distancia. En C. Tirado, *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate* (pp. 227-264). Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

García-Aretio, L. (1999). *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. Madrid: Instituto Universitario de Educación a Distancia.

García-Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), pp. 09-22. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23911

Ramírez-Montoya, M. S., McGreal, R., y Obiageli Agbu, J.-F. (2022). Horizontes digitales complejos en el futuro de la educación 4.0: luces desde las recomendaciones de UNESCO. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), pp. 09-21. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.33843

Sánchez-Mendiola, M., & Martínez-Hernández, A. M. P. (2019). *Formación docente en la UNAM. Antecedentes y la voz de su profesorado*. México: UNAM. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

UNESCO (2015). *Declaración de Quingdao. Aprovechar las oportunidades digitales, liderar la transformación de la educación*. [en línea] https://goo.gl/Upg6Dm

UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*, París [en línea] https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024

Capítulo 12

Piezas, ensambles y caminos para cada ocasión: la formación docente en B@UNAM

Guadalupe Vadillo Bueno, Omar Terrazas Razo, Jackeline Bucio García

Mejor educación para más.
Pablo González Casanova

Desde el surgimiento del Bachillerato a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México (B@UNAM), sus procesos de formación docente (FD) han sido particulares y se derivan de sus creencias fundamentales y de su misión. Buscamos que la experiencia que vive el docente sea rigurosa en lo académico, al tiempo que útil, memorable y gozosa.

Hemos desarrollado diversos tipos de programas, como se ilustra a continuación:

a. *Programas diseñados específicamente como formación docente para profesores de la UNAM* (oferta que se describe en este capítulo).
b. *Programas de formación inicial para asesores y tutores o consejeros* de B@UNAM, presentados en el artículo de González (2013) y Bucio (2019), así como de los dos bachilleratos en línea que su equipo académico ha diseñado por convenio con el Gobierno de la Ciudad de México, descritos en el artículo de Pineda y Terrazas (2022).
c. *Cursos masivos abiertos y en línea (MOOC)* que han sido desarrollados por diversos académicos de la UNAM, están dirigidos a profesores y se abordan en el capítulo 26 de este libro.

En la siguiente tabla se presenta la oferta correspondiente al primer apartado, a septiembre de 2022:

Tabla 1. Menú de cursos de FD de B@UNAM para profesores de la UNAM

Diseño	Docencia en línea y transición entre entornos de aprendizaje	Cuestión ágil de proyectos educativos		
Creación	¡Edita Wikipedia!	Integración de contenidos interactivos en Moodle	Construye actividades de aprendizaje interactivas con H5P	¡Abierto! Recursos educativos abiertos y licencias CC en educación
	Literacidad de datos: análisis de datos con herramientas de acceso abierto	¿Cómo leer y comunicar datos? Visualización de datos educativos abiertos	Producción de videos educativos con dispositivos móviles	
Cuestión	Consejería / tutoría en línea	Estrategias para la permanencia escolar		

En la siguiente imagen los elementos que configuran nuestro modelo de FD aparecen en el círculo gris, y las vías para desarrollarlos están en el círculo azul. Se explican en los siguientes apartados de este capítulo.



Las restricciones de diseño permiten refinar el espacio de solución a lo largo de un proceso creativo e implican el desarrollo de un trabajo metacognitivo (Al Sayed et al., 2022) que aplicamos durante la fase de creación del curso o taller para potenciar la innovación y la productividad en nuestros procesos de FD.

Diseño de los programas

Decidir qué cursos o talleres diseñaremos implica identificar vacíos en la oferta de formación UNAM dentro del área de educación y tecnología, combinarlos con las solicitudes y observaciones que los propios docentes nos aportan a lo largo del tiempo y contrastar esos datos con el menú de conocimientos especializados y experiencia de nuestro equipo. Una vez que identificamos esas posibilidades, revisamos cuál es la oferta de cursos abiertos y en línea, en español, del tema, para descartar aquellos en donde ya existen recursos útiles y abiertos. Finalmente, con las opciones que superan todas las pruebas hacemos el ejercicio de identificar qué ventaja competitiva tendrá nuestra creación: nos preguntamos qué características distintivas, qué elementos adicionales o complementarios al tema central pueden ser de utilidad para nuestros futuros participantes. Siempre completamos el proceso al actualizarnos con una revisión de la literatura muy reciente (últimos dos años) y con ella y otros elementos vamos creando una carpeta de recursos útiles para la experiencia de aprendizaje. Entonces, ya con esos pasos andados, y con objeto de lograr coherencia curricular, recurrimos a la metodología de diseño invertido (Wiggins y McThige, 2005) para construir el programa correspondiente.

Con el tiempo hemos constatado las ventajas que tiene comenzar por el final: definiendo el perfil de egreso en términos de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para después precisar los indicadores que permitan identificar en qué medida cada estudiante individual va cumpliendo cada faceta del perfil de egreso. Enseguida diseñamos las actividades de aprendizaje que permitirán evidenciar su avance y, solo al terminar esta fase, definimos qué contenidos se requieren para que el aprendiz pueda llevar a cabo dichas actividades. De esta forma, ningún elemento de la experiencia sobra ni falta: cada parte conforma un todo armónico dirigido al cumplimiento del perfil de egreso propuesto.

Esto implica que muy temprano en el proceso contamos con las actividades de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, así como las ponderaciones correspondientes. Contar con ellas nos asegura que al diseñar los textos, audios, imágenes y videos con que armamos el contenido del curso, incluiremos todo aquello que es necesario para poder responder con éxito a los exámenes, proyectos y productos solicitados en dichas evaluaciones.

El proceso, como todos los involucrados en FD, funciona con el espíritu ágil que implica revisiones e iteraciones continuas hasta alcanzar el estándar buscado. Por ello, los propios desarrolladores identifican la trayectoria y el tipo de experiencia de usuario que se está construyendo, para hacer los ajustes pertinentes para lograr lo previsto o incluso mejorarlo.

Esto implica que desarrolladores, tecnólogos y artistas visuales están en constante interacción para resolver cualquier pendiente o incorporar innovaciones en algún aspecto a lo largo de la producción de materiales en línea.

Una vez que se cuenta con el curso o taller armado y en línea, buscamos que haya una prueba piloto en que se detecten detalles a resolver (como ligas rotas o secuencias inadecuadas de materiales o actividades de aprendizaje, errores en la calificación automática, entre otros), se sugieren mejoras, y se valora la experiencia de usuario. Además, este pilotaje nos permite identificar el número de horas reales que deben invertirse, ya que, generalmente, la percepción del docente tiende a ser poco precisa. Con base en la información resultante, se rediseñan, adicionan o eliminan los aspectos correspondientes. Hay una última revisión y después se procede a su oferta.

Pensamos que un curso nunca está totalmente terminado. Así, quien desarrolla el curso y lo ofrece va tomando nota de los aspectos que no resultan del todo eficientes; de las partes que pueden sentirse inconexas o con una narrativa poco tersa; de formas alternativas de presentar información, evaluar conocimientos y habilidades para lograr mejores resultados educativos; o de elementos que pueden implicar mejor usabilidad, mayor involucramiento o que simplemente pueden tener un *look and feel* más interesante, estético o congruente con el curso o taller.



En algunos casos, como el taller de Consejería en línea hemos incorporado un cuaderno de trabajo que puede descargarse como pdf para consulta o impresión y trabajo a mano, o en formato .ppt, para poder editarlo sin problema en el dispositivo. Se trata de un recurso que acompaña la experiencia de aprendizaje, organiza las actividades a realizar y permite que el estudiante, con una sola hojeada, comprenda sin problema la estructura del curso y los productos que debe ir construyendo.

FD para la UNAM como *hub* de innovación

El área de formación docente resulta el escenario ideal para realizar experimentos, ya sean réplicas de investigaciones encontradas en publicaciones internacionales o para prueba de nuevos elementos de interactividad en entornos controlados. Consideramos al área de FD un entorno controlado dada la experiencia con la que cuenta el docente, ya que sus habilidades de interacción nos permiten confiar en que recibiremos de él suficiente información para mejorar cualquier aspecto que muestre fallas, a diferencia de un estudiante que podría pasar por alto el error en la ejecución al no tener el suficiente conocimiento para detectar que existe un problema.

Así, el programa de FD para la UNAM constituye un *hub* de innovación que nos permite probar, sobre todo, tres tipos de integraciones:

- De diseño curricular.
- Para la interactividad.
- Tecnológicas.

Diseño curricular
Usar la filosofía *kaizen*[1](Kregrel, 2019), como en la industria, donde se fomenta la conciencia compartida entre los empleados para reflexionar continuamente sobre sus propias actividades y procesos para encontrar formas de mejorar, nos permite tener estas reflexiones en torno al diseño curricular, contando además con la experiencia y retroalimentación de los docentes que toman nuestros cursos.

Estas reflexiones forman parte de un proceso iterativo que se repite cada que es impartido alguno de nuestros cursos, lo que nos permite realizar mejoras antes de la siguiente impartición del curso y se vuelve un proceso incremental cuando estas mismas reflexiones nos llevan a integrar nuevas teorías, experiencias e ideas innovadoras.

Interactividad
Al hablar de interactividad lo primero que suele venir a la mente es el plano tecnológico, botones e interactivos multimedia, si bien hacemos uso del LMS[2] Moodle como plataforma, nos hemos dado a la tarea de integrar interactivos con otras características (Çakiroğlu y Kahyar, 2022) que en ocasiones no forman parte de la plataforma, sino únicamente se enlazan desde la misma, que nos dan la posibilidad de crear una interacción más abierta entre los participantes, al no limitarnos al intercambio de mensajes en los foros de discusión de la plataforma. Incluso hemos dejado las sesiones de videoconferencia como un elemento secundario buscando que la interacción se de en otros canales.

El probar nuevas interfaces de usuario para presentar los contenidos del curso es otro elemento de nos da la posibilidad de detonar otro tipo de interactividad, que, al contar con un usuario crítico, obtenemos retroalimentación real sobre la experiencia de usuario, con lo que podemos realizar ajustes y mejoras que tengan un impacto real tanto en la interactividad como en la experiencia de aprendizaje.

Tecnológicas
Nuestros cursos se ofrecen principalmente a través de la plataforma de código abierto Moodle, lo que nos da la posibilidad de probar sus nuevas versiones antes de hacerlo con grupos de estudiantes, desarrollar componentes de interacción o evaluación e integrar aplicaciones o plataformas de terceros.

Durante la FD podemos experimentar diferentes maneras de dar seguimiento a su actividad con estos componentes, aplicaciones y plataformas de terceros, o bien desarrollar instrumentos que nos permitan medir el aprendizaje o actividad que desarrollan.

La metodología ágil y esbelta

Desde hace ya algunos años el desarrollo de los materiales educativos producidos en el Bachillerato a Distancia se ha basado en metodologías ágiles, por lo que trasladar estas metodologías al desarrollo de los cursos de FD resulta un paso natural. Las metodologías ágiles (Otero et al., 2020) son un conjunto de herramientas y estrategias que permiten administrar proyectos con rapidez y flexibilidad, orientadas a satisfacer las necesidades del usuario final antes que las de la organización.

Cuando tenemos que aprender rápidamente de los experimentos y las experiencias derivadas de nuestros cursos es necesario contar con las herramientas que nos permiten responder rápidamente.

---

1 El término *kaizen* puede traducirse como un cambio para ser bueno o mejor (Alvarez et al., 2018).

2 Del inglés *Learning Management System*, en español sistema de gestión de aprendizaje.

Es por ello que llevamos las metodologías ágiles y sus herramientas a todos los procesos de desarrollo y gestión de FD.

Si hablamos del diseño de los contenidos que conforman cada uno de nuestros cursos encontraremos pequeños ciclos de desarrollo, conocidos en las metodologías ágiles como *sprints* (Giuseppe, 2018) que nos permiten desarrollar rápidamente las distintas unidades que componen los cursos, incluido el diseño de las actividades de aprendizaje e interactivas que las conforman.

Inmediatamente después pasamos al desarrollo e integración de plataforma, donde el siguiente *sprint* se monitorea a través de un tablero kanban en el que se distribuyen las actividades entre diseñadores gráficos, editores de video, desarrolladores web e integradores de plataforma: así, las actividades se despliegan en paralelo, lo que nos permite además seguir el segundo principio de la filosofía *lean* (esbelta), la eliminación del desperdicio, donde principalmente reducimos el tiempo que lleva el proceso de desarrollo.

Una vez concluidas estas actividades, el producto se somete a una revisión de calidad, la cual suele tomar poco tiempo ya que el proceso de desarrollo web e integración en plataforma incorpora el principio *jidoka* (Abed y Ibrahim, 2018), otro de los componentes de la metodología *Lean*, que busca la eficiencia en la producción mediante la detección y corrección oportuna de los errores que se pueden presentar entre los diferentes componentes que conforman la unidad antes de que se integren en plataforma.

Para cuando este *sprint* se completa podemos tener o no una iteración de correcciones, en función de lo que se detecta en la revisión de calidad. Después de esta iteración repetimos estos dos *sprints* con el desarrollo de las demás unidades, los cuales incluso podemos ejecutar en paralelo.

Después de la integración completa del curso en plataforma, el creador del curso hace una revisión que le permite hacer correcciones y mejoras que detonen nuevas iteraciones.

En este punto todo está listo para ejecutar el ciclo PDCA (planear - hacer - corroborar - actuar, por sus siglas en inglés). La primera fase de planeación se completa al contar con el curso integrado en plataforma y al enviar el correo electrónico de la bienvenida que hace el asesor.

La fase D (hacer) se lleva a cabo durante la impartición del curso, donde nuestro docente experto identifica las actividades y contenidos que funcionan, cuáles son objeto de mejora y, si fuera el caso, cuáles deberían reemplazarse.

Al finalizar el curso, se da paso a la fase C (corroborar) donde el experto y el equipo integrador analizan las notas y hallazgos del docente. De ahí se derivan nuevas actividades que llevan a nuevas iteraciones para perfeccionar el curso.

Finalmente, se ejecuta la fase A (actuar) con la nueva iteración para integrar las mejoras al curso. Con ello se logra una nueva versión del curso lista para su futura impartición.

Además del ciclo PDCA, la filosofía *kaizen* se encuentra permeada a lo largo de las áreas que conforman nuestro mapa de flujo de valor.[3] Así, si alguno de los involucrados en la producción del curso encuentra alguna mejora, se somete a discusión para evaluar la pertinencia de su integración en una nueva iteración. En ese sentido las metodologías ágiles y esbeltas no solo forman parte del desarrollo, sino también de la mejora continua de nuestros cursos, lo que permite mejorar la experiencia de usuario, las actividades de aprendizaje e interactivas y mantener actualizados sus contenidos.

3 El mapa de flujo de valor (*value stream mapping*) (Reda y Dvivedi, 2022) es una herramienta gráfica de la metodología *Lean* que tiene como objetivo presentar, para su análisis y mejora, el flujo de trabajo dentro de un proceso de producción.

Interacción e interactividad

Dada la naturaleza del Bachillerato a Distancia, el medio natural para la interacción y la interactividad es el digital. Aún antes de declarada la contingencia por COVID-19, nuestros primeros cursos de FD se concibieron sobre una plataforma en línea con interacciones asincrónicas. Cuando se impuso el confinamiento y hubo una migración a una educación remota de emergencia en entornos *zoomificados* (con todas sus consecuencias negativas para el involucramiento y el aprendizaje), nuestro reto fue demostrar que en el entorno en línea se pueden construir puentes que permitan un acompañamiento cercano y diversos tipos de interacción (Titov y Bezzubenkova, 2022).

A partir del uso de plataforma Moodle, cada curso promueve esta interacción e interactividad a través de foros, interactivos H5P, contenidos en formato HTML y ejercicios de evaluación entre pares, entre otros recursos.

Los foros de discusión constituyen una herramienta para la socialización: el requisito mínimo para completar la actividad es realizar una participación y dar respuesta a dos compañeros, con lo que fomentamos la discusión entre colegas. Además, nos permiten evitar la recepción de múltiples mensajes directos al experto del curso al centralizar esas preguntas en un foro de dudas técnicas, donde no solo se da respuesta a quien la lanza, sino también sirven a todo el que presenta la misma situación. Así, el formador evita tener que dar respuesta en múltiples ocasiones a la misma pregunta y se enriquece el tema a partir de las experiencias de otros compañeros.

El uso de materiales interactivos como los H5P[4] permite tener en pantalla un recurso no solo interactivo, sino también estético, y que se visualiza en diversos dispositivos para autoevaluar lo aprendido justo antes, las veces que sea necesario. Este tipo de recursos nos permiten ofrecer una experiencia de navegación controlada y estética para mejorar la experiencia del docente al encontrar de manera secuencial los contenidos e interactivos que conforman el curso.

La evaluación entre pares constituye un recurso para generar una retroalimentación de dos vías para el docente participante: la primera proviene de sus compañeros al ser evaluado por medio de una rúbrica diseñada para valorar los elementos fundamentales del curso y la segunda es la retroalimentación autocrítica después de revisar el trabajo de sus colegas, lo que le permita tener un punto de comparación de su trabajo respecto a los de los demás.

Para enriquecer la interacción a la plataforma, integramos una *sesión sincrónica semanal de acompañamiento*. La primera sesión permite presentar los detalles del curso y resolver las dudas generales sobre su desarrollo. Las subsecuentes se aprovechan para resolver las dudas y precisar detalles sobre los contenidos, actividades y producto final del curso. En estas sesiones buscamos también ejemplificar las mejores prácticas para una buena interacción en sesiones de videoconferencia, es decir, el uso correcto de la cámara y de la funcionalidad de compartir pantalla, una buena iluminación, la calidad de audio y el manejo de la sesión que detone la interacción de los participantes, evitando el monólogo del experto.

Finalmente, tanto el diseño de los cursos y talleres como su gestión se encuadran en el marco de la comunidad de indagación (CoI, por sus siglas en inglés). Este marco desarrollado por Garrison, Anderson y Archer en el año 2000 describe los elementos de experiencias de aprendizaje significativas en línea y permite evaluar la calidad de las interacciones a través de tres constructos:

[4] Los materiales H5P son paquetes HTML que permiten crear contenido interactivo, como presentaciones, exámenes y videos interactivos

- La presencia docente, que integra la organización y diseño, la instrucción directa y la facilitación de la experiencia de aprendizaje.
- La presencia social, con la comunicación abierta, la expresión afectiva y la cohesión de grupo.
- La presencia cognitiva, que incluye conceptualización de los problemas, generación de ideas, síntesis de conocimiento y aplicación del conocimiento (Pinto et al., 2022).

Así, modelamos los tres tipos de presencia y destacamos la importancia de fomentarlas en los cursos a cargo de cada participante.

Creación de comunidades de aprendizaje y de práctica

Las comunidades de práctica pueden definirse como "grupos de personas ligadas por una actividad común, un nivel de dominio compartido, una pasión por una empresa conjunta y un deseo de aprender o mejorar su práctica" (Nicolini et al., 2022, p. 680, con traducción de los autores de este capítulo). Entre maestros son especialmente relevantes pues permiten contar con asesores, mentores, compañeros que aportan ideas, apoyos y soluciones de manera constante.

En nuestra oferta, cada curso de FD promueve también la integración de comunidades de diversa índole que puedan seguir funcionando aún después de terminada la experiencia formativa. El uso de etiquetas de redes sociales es uno de los recursos que usamos para este fin. En algunos cursos, a lo largo de los contenidos invitamos a cada participante a compartir sus aprendizajes a través de esta vía con etiquetas como #DocenciaEnLínea o #WikipediaEsParteDeLaEducación.

Otra herramienta en la que nos hemos apoyado para crear estas comunidades es la plataforma de trabajo Slack, en donde los participantes se encuentran involucrados en un proceso de trabajo ágil donde la retroalimentación y el trabajo colaborativo es una de las principales actividades, si bien es una plataforma cerrada, les permite participar abiertamente y contribuir hacia toda la comunidad, ya que se fomenta el uso de canales abiertos y la reducción de los mensajes directos.

Otra forma de crear estas comunidades es a través de experiencias como la práctica supervisada de consejería en línea. A lo largo de varios meses se da un seguimiento a casos y análisis de artículos recientes sobre el enfoque sistémico centrado en soluciones, hasta culminar la formación de 60 horas. En cada sesión se presentan dos casos de consejería: quienes exponen reciben retroalimentación de los demás participantes y de las mediadoras tanto sobre las fortalezas como sobre las áreas de oportunidad. Este intercambio permite que cada consejero en formación ajuste y perfecciones el uso de las estrategias y principios de este enfoque y que se nutra de las perspectivas múltiples que aporta el análisis desde de compañeros con diferentes contextos de experiencia.

Evaluación auténtica

Uno de los elementos del aprendizaje activo es que las formas de evaluación del y para el aprendizaje deben ser auténticas. Esto significa que los casos, problemas, ejemplos, datos, etc. involucrados en dichas evaluaciones deben ser reales y que el estudiante debe operar en un contexto real para cumplir con su evaluación. Se considera un elemento fundamental para la experiencia de aprendizaje y para la empleabilidad de los egresados (Sokhanvar et al., 2021). Para efectos de este capítulo (ya expuesto en el MOOC[5]que este equipo desarrolló en Coursera), hablamos de evaluación auténtica cuando cada estudiante:

[5] MOOC "Evaluación auténtica" en coursera.org/learn/autentica

- Sigue aprendiendo durante dicha evaluación.
- Trabaja en contextos de la vida real.
- Enfrenta situaciones complejas.
- Pone en práctica conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
- Justifica sus decisiones.
- Deseablemente promueve un beneficio para su entorno.

Así, un continuo a lo largo de nuestra oferta de FD es este tipo de evaluación que permite a los participantes contar con un producto concreto que visibiliza y representa su aprendizaje y que, a la vez, les será de utilidad inmediata en su práctica. La **tabla 2** describe los proyectos involucrados en la oferta que ya se ha ofrecido hasta septiembre de 2022.

Tabla 2. Proyectos finales auténticos de los cursos de formación docente

	Descripción del proyecto	¿Por qué es auténtica?
Docencia en línea y transición entre entornos de aprendizaje	Se realiza la planificación de actividades de aprendizaje de un entorno a otro (presencial -> en línea), a través del uso de diseño invertido y la identificación de la distribución de tipos de aprendizaje con la herramienta *Learning designer*.	Diseñar actividades de aprendizaje pensando en posibles transiciones facilita el proceso en caso de eventualidades que requieran docencia en modalidades alternativas. Cada docente que termina el curso diseña estas transiciones en un curso específico, en beneficio de sus estudiantes.
Gestión ágil de proyectos educativos	Se planean las fases de desarrollo de un proyecto educativo, alcances y métricas para su cumplimiento.	El proceso de planeación se realiza experimentando las mismas condiciones de desarrollo ágil que aplicarán para ejecutar su proyecto, usando herramientas digitales para su seguimiento y comunicación.
¡Edita Wikipedia!	Cada docente selecciona un proyecto de la Fundación Wikimedia y diseña una forma de enlazarlo con alguna de las actividades que se realizan en el aula. Desde leer artículos en Wikipedia y valorarlos, hasta integrar referencias para mejorar la información o incluso la creación de artículos nuevos.	La valoración de las aportaciones no la realiza únicamente el docente o el grupo, sino la comunidad wikipedista en general, es decir, cualquier persona interesada en las páginas creadas o editadas puede manifestar su opinión acerca de la calidad de las intervenciones realizadas. Los beneficios del contenido agregado o modificado no solo para la comunidad escolar, sino para cualquier persona que consulte Wikipedia.

Continúa

	Descripción del proyecto	¿Por qué es auténtica?
Integración de contenidos interactivos en Moodle	Al conocer los diferentes tipos de recursos interactivos H5P y el proceso de su integración a Moodle, cada participante genera uno en apoyo a su docencia.	El profesor puede incluir el recurso interactivo que desarrolló dentro de sus cursos en plataforma Moodle.
Construye actividades de aprendizaje interactivas con H5P	Durante el curso aprende la diferencia entre los diversos tipos de recursos H5P, cada docente desarrolla materiales interactivos que puede integrar en su práctica docente.	Elabora un interactivo que pueda utilizar en su práctica docente inmediatamente después de concluido el taller.
¿Cómo leer y comunicar datos? Visualización de datos educativos abiertos	El participante identifica fuentes de datos abiertos y describe su estructura y genera visualizaciones útiles para el trabajo docente o para trabajos de investigación.	En un cuaderno de Google Colab importa datos reales y los procesa a través de una serie de funciones con Python, lo que le permite visualizarlos en una gráfica o tabla para compartirla con sus estudiantes en clase o con colegas a través de trabajos académicos.
Producción de videos educativos con dispositivos móviles	Aprende los principales elementos del lenguaje audiovisual y de la construcción de materiales educativos, a partir de lo cual genera un video educativo con un dispositivo móvil.	El docente desarrolla el video educativo desde el principio de forma autónoma y lo puede utilizar como recurso de apoyo en sus cursos.
Consejería - tutoría en línea	Después de estudiar los principios centrales y 20 estrategias de Consejería breve centrada en soluciones, cada participante atiende un caso (de estudiante o de profesor) en el que aplica este modelo. Documenta el caso, se auto-evalúa con una rúbrica y recibe retroalimentación de sus pares.	El participante opera en el contexto real de su escuela o facultad y puede observar de primera mano el impacto de sus intervenciones al aplicar el modelo.

Futuro de la FD en B@UNAM

La oferta anterior se complementa con nuevos cursos que ya aprobados por el Comité de Formación Continua de la CUAIEED y que se encuentran en preparación, dan atención a dos temáticas que consideramos de gran relevancia y apoyo para la actividad docente cotidiana.

Uno de ellos, *Estrategias para la permanencia escolar*, aborda el importante tema del abandono escolar. Como en los demás casos, cada participante trabaja a partir de su contexto laboral y desarrolla una intervención específica para mitigar o evitar el riesgo de abandono en uno o más casos.

Otro, *Literacidad de datos: análisis de datos con herramientas de acceso abierto*, permite trabajar en la manipulación de datos. En el área de la educación hay un amplio campo de posibilidades aún por explorar en las analíticas del aprendizaje.[6] Este curso propone un acercamiento a estas temáticas:

[6] *Learning analytics* se considera la medición, recopilación y análisis de datos sobre los estudiantes y su entorno con el fin de comprender y ofrecer mejores experiencias de aprendizaje

se espera que el docente sea capaz de analizar el comportamiento de sus estudiantes a través de herramientas de libre acceso para realizar mejoras basadas en datos en su práctica docente.

¡Abierto! Recursos educativos abiertos y licencias CC en educación es un curso que complementa la oferta con un marco de creación de contenidos con base en la filosofía de la apertura y colaboración en línea. Aquí cada participante aprende acerca del uso de un adecuado licenciamiento de los productos educativos que genera, así como para utilizar recursos de terceros.

Como áreas concretas de mejora se identifican las siguientes a partir de una evaluación realizada por el Centro de Formación y Profesionalización Docente de la CUAIEED, área que coordina la oferta global de esta dependencia. Se realizó a partir de un cuestionario de 20 ítems que los participantes responden al final del curso para valorar la oferta educativa. A partir de este instrumento sabemos que en la impartición de los 14 cursos que ofreció el área de B@UNAM y MOOC durante 2022, esta oferta obtuvo calificaciones entre 8.33 (más baja) y 9.68 (más alta) en una escala de 10, tomando en consideración hay un impacto negativo en estas cifras a partir del criterio 19 del instrumento que pregunta acerca de la adecuación de los espacios físicos ("¿Los espacios educativos multipropósito –espacios físicos– favorecieron su proceso formativo?"), lo cual no es pertinente para los cursos en línea que se evalúan en esta oferta.

Además de los 20 ítems los participantes encuentran un espacio extra para comentarios libres, sección a partir de la cual recuperamos las siguientes sugerencias concretas de mejora:

- *Experiencia de usuario de primer ingreso a la plataforma MOODLE.*
  Para inscribirse en los cursos de esta oferta en plataforma MOODLE se solicita la personalización de contraseña al momento del primer ingreso. Este paso causa una dificultad técnica entre algunos participantes, quienes sufren a causa de esto un retraso en el acceso y primer contacto con los materiales del curso.
  Una vez dentro de los cursos, la navegación se menciona también como un punto de mejora, pues algunos participantes manifiestan dificultad para identificar la forma de avance y retroceso a lo largo de los contenidos. Si bien MOODLE presenta grandes ventajas en términos de apertura y adaptabilidad a necesidades específicas, la experiencia de usuario requiere un mayor acompañamiento, especialmente para usuarios que por primera vez interactúan con esta plataforma.

- *Sobre el término* ***autogestivo***
  Al describir nuestra oferta se ha empleado la palabra *autogestivo* para indicar que no hay un horario fijo en que los participantes deban interactuar con los contenidos. En los comentarios se observan algunas lecturas de este término como equivalente a ausencia de plazos de entrega o de fechas de cierre. También se solicita más interacción directa del instructor, sobre todo en términos de retroalimentación a las actividades o participaciones en foros, lo cual tampoco corresponde a la descripción de *autogestivo* que se contempló en el diseño de esta oferta, dado que se trata de un diseño semi-masivo (200 participantes). Será necesario hacer explícitos los alcances del término en este contexto específico, así como las implicaciones que este formato tiene en términos de la interacción con contenidos, con el grupo y con los instructores.
- *Duración de los cursos*
  El tiempo propuesto de 20 horas distribuidas durante 4 semanas parece no ser cómodo para todos los participantes, pues se observan comentarios sobre la necesidad de más tiempo para realizar las actividades propuestas o para revisar con mayor detenimiento los videos y materiales

que se proponen. Reconsiderar la duración en términos de 6 semanas podría dar tranquilidad a este grupo de participantes.

- *Retos y ventajas de la evaluación de pares.*
  Se observa que las evaluaciones entre pares causan cierta confusión en términos de las ventajas que ofrece este tipo de actividad, pues se valora mejor la retroalimentación tradicional que proporciona un instructor a la entrega o participación individual. Es necesario destacar los aspectos enriquecedores y positivos de esta forma de evaluación, que se apoya en instrumentos como rúbricas para garantizar el cumplimiento de sus propósitos.
- *Claridad de las indicaciones y modelaje de cada una de las entregas solicitadas*
  Las actividades en modalidad a distancia requieren indicaciones detalladas por escrito y así se presentan en general en esta oferta. Sin embargo, en los comentarios se observa que podemos mejorar aún más en la precisión y sobre todo, en el modelaje de lo que se solicita, especialmente cuando se emplean aplicaciones o herramientas tecnológicas que requieren un periodo de aprendizaje/instalación necesariamente distinto en cada participante.
- Perfil de ingreso
  En algunos comentarios se sugiere precisar los conocimientos previos requeridos, especialmente cuando se trata de aplicaciones o programas específicos que se usarán en el curso.
- *Canales de comunicación*
  También se observaron algunas sugerencias en torno a la posibilidad de seguir en contacto con los instructores después del cierre del curso, de tal manera que se puedan aclarar dudas una vez que se apliquen los conocimientos a casos reales en las aulas, así como la posibilidad de que los cursos permanezcan disponibles en línea para facilitar consultas posteriores de tutoriales o materiales específicos.
- *Modalidades alternativas*
  Algunos participantes proponen como opción la oferta de talleres en fines de semana. Esto manifiesta que las opciones de sesiones en vivo durante la semana pueden ser insuficientes para el cuerpo docente con cargas horarias completas de lunes a viernes.
- *Temas de cursos a considerar*
  Como propuestas para temas de futuros cursos se presentan: elaboración de materiales multimedia, redacción de textos científicos y literarios, pedagogía, tutoría, educación híbrida, herramientas de laboratorio de biología, creación de apps, elaboración de planes de estudios con TIC, estrategias de educación inclusiva, gamificación, elaboración de rúbricas para evaluación, realidad aumentada, equidad de género e inclusión, referencias en APA, dirección de proyectos, pensamiento crítico, Google Colab, meta-análisis para educación y manejo de emociones y stress, así como cursos con enfoque específico para asignaturas o áreas.
- *Difusión de la oferta*
  Con respecto a la difusión de la oferta educativa los participantes mencionan la necesidad de conocer con mayor anticipación la programación de los cursos, que se ofrezcan cupos más amplios y de preferencia en periodos intersemestrales. Se solicita en general un sistema de certificación más ágil que permita obtener las constancias con mayor rapidez, una vez aprobado el curso. También se menciona la dificultad para encontrar dónde se publica la oferta. Estos aspectos de difusión y certificación trascienden nuestra área de acción, pero nos parece relevante mencionarlos para dar una idea global de las áreas de mejoras señaladas por los participantes.

La oferta planteada representa solo una muestra de lo que nos permite aprender este modelo de FD. En él no solo formamos docentes, sino aprendemos de sus experiencias a través de su participación en nuestros cursos. Así, encontramos nuevos retos y oportunidades para enriquecer las habilidades y conocimientos de la comunidad docente de nuestra Universidad.

Referencias

Abed, A. M., & Ibrahim, A. A. E. (2018). *Defect control via forecasting of processes' deviation as JIDOKA methodology*. Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management, 2018–March, 2436-2449.

Al Sayed, K., Cheng, P. C. H., & Penn, A. (2022). An investigation into the cognitive, metacognitive, and spatial markers of creativity and efficiency in architectural design. *Artificial Intelligence for Engineering Design, Analysis and Manufacturing, 35*(4). https://doi.org/10.1017/S0890060421000251

Alvarez, J., Duran, A., & De la Cruz, M. (2018). Systematic bibliometric analysis on Kaizen in scientific journals. *TQM Journal*, 30(4), 356-370. https://doi.org/10.1108/TQM-12-2017-0171

Bucio, J. (2019). Por una constante transformación de la docencia en B@UNAM, p. 377-391. En M Sánchez Mendiola, & A. M. P. Martínez Hernández (eds.), *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. México: UNAM. ISBN 978-607-30-1963-7.

Çakiroğlu, Ü., & Kahyar, S. (2022). Modelling online community constructs through interaction data: A learning analytics based Approach. *Educ Inf Technol*, 27, 8311-8328. https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1007/s10639-022-10950-8

González, R. (2013). Quiénes son nuestros profesores: una mirada al proceso de certificación docente del Bachillerato a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, 5*(9). DOI: http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2013.9.43891

Giuseppe, C. Ng. (2018). A Study of an Agile Methodology with Scrum Approach to the Filipino Company-Sponsored I.T. Capstone Program. *International Journal of Computing Sciences Research, 2*(2), 68-88. https://doi.org/10.25147/ijcsr.2017.001.1.25

Kregel, I. (2019). Kaizen in university teaching: continuous course improvement. *International Journal of Lean Six Sigma, 10*(4), 975-991. https://doi.org/10.1108/IJLSS-08-2018-0090

Li, S., Singh, K., Riedel, N., Yu, F., & Jahnke, I. (2022). Digital learning experience design and research of a self-paced online course for risk-based inspection of food imports. *Food Control*, 135. https://doi.org/10.1016/j.foodcont.2021.108698

Nicolini, D., Pyrko, I., Omidvar, O., & Spanellis, A. (2022). Understanding communities of practice: Taking stock and moving forward. *Academy of Management Annals*, 16(2). https://doi.org/10.5465/annals.2020.0330

Otero, T. F., Barwaldt, R., Topin, L. O., Vieira Menezes, S., Ramos Torres, M. J., & De Castro Freitas, A. L. (2020). Agile methodologies at an educational context: a systematic review. *2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), Frontiers in Education Conference (FIE), 2020 IEEE*, 1-5. https://doi.org/10.1109/FIE44824.2020.9273997

Pineda Ortega, V. J., & Terrazas Razo, O. (2022). El programa de formación docente en el Bachillerato en Línea Pilares y el Bachillerato policial de la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, 14*(28). DOI: http://dx.doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2022.28.83380

Pinto, C. M. A., Babo, L., & Mendonça, J. (2022). Is CoI framework a sign of deep and meaning learning outcomes? *2022 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*. https://doi.org/10.1109/EDUCON52537.2022.9766607

Reda, H., & Dvivedi, A. (2022). Application of value stream mapping (VSM) in low-level technology organizations: a case study. *International Journal of Productivity & Performance Management, 71*(6), 2393-2409. https://doi.org/10.1108/IJPPM-03-2021-0118

Sokhanvar, Z., Salehi, K., & Sokhanvar, F. (2021). Advantages of authentic assessment for improving the learning experience and employability skills of higher education students: A systematic literature review. *Studies in Educational Evaluation*, 70. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101030

Titov, S. N., & Bezzubenkova, O. E. (2022). Key vectors of training a new generation of education professionals. *ARPHA Proceedings,* 5, 1731-1745. https://doi.org/10.3897/ap.5.e1731

Wiggins, G., & McThige, J. (2005). *Understanding by design. Expanded 2nd. edition*. Alexandria, VA, USA: ASCD.

Capítulo 13

Diagnóstico de formación docente 2021 en la Universidad Nacional Autónoma de México

Ruth Torres Carrasco, Adriana Aguilera Ramos, Oscar Escamilla González,
Guillermo Martínez Cuevas, Melchor Sánchez Mendiola

Toda información es importante si está conectada a otra.
Umberto Eco

Introducción

A fines del año 2021 se elaboró un diagnóstico institucional de formación docente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que describe las actividades sobre esta temática realizadas de los años 2018 a 2021, periodo que incluyó la respuesta universitaria a la pandemia por COVID-19. El objetivo de este ejercicio diagnóstico fue conocer los resultados obtenidos a partir del desarrollo de actividades formativas que se ofrecieron al profesorado en todos los niveles y modalidades educativas durante el periodo citado. La intención fue contar con un registro de estas actividades, identificar sus características, fortalezas y áreas de oportunidad, para así contribuir a la planeación de las iniciativas de desarrollo profesional de las y los docentes universitarios. Se describen los antecedentes del ejercicio, las entidades y dependencias participantes, los principales resultados, así como algunas conclusiones y recomendaciones.

Antecedentes

La UNAM, a lo largo de los años, ha implementado diversas iniciativas de formación docente, algunas desde la administración central y otras desarrolladas por las facultades, escuelas o dependencias. Frente a los esfuerzos e iniciativas emprendidas por la institución, históricamente ha existido una relativa carencia de información sistematizada o recuento que, de manera integral, dé cuenta sobre la cantidad de actividades ofertadas, docentes que han sido formados, temáticas formativas que se han impartido, así como su seguimiento o continuidad.

La necesidad de contar con información organizada y sistematizada sobre la oferta formativa para el profesorado que ocurre en las entidades o dependencias universitarias, es fundamental para su correcta planeación y gestión, armonizar y articular esfuerzos con miras a crear una cultura universitaria de formación docente, así como generar información estadística que determine el impacto de estas actividades en la institución; adicionalmente, esta recopilación de información contribuirá al diseño de estrategias para la búsqueda de recursos financieros, humanos y tecnológicos, con miras a consolidar estas tareas en beneficio del profesorado universitario.

A partir de estas reflexiones iniciales, la Secretaría General de la UNAM, a través de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), impulsó la realización del Diagnóstico de Formación Docente (Torres et al., 2021) cuyo objetivo fue identificar los resultados de las actividades formativas que se ofrecieron al profesorado en todos los niveles y modalidades educativas en la institución del año 2018 al 2021. El proyecto tomó como antecedente una encuesta llevada a cabo en 2017 por la entonces Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) de la UNAM (CODEIC, 2018). El propósito de aquella primera indagación fue conocer sobre los espacios físicos institucionales destinados a las actividades de formación docente, entre otros datos, con el fin de proyectar la planeación de un centro de formación y profesionalización docente para la Universidad. Se identificó que únicamente tres facultades contaban con espacios físicos dedicados exclusivamente a las tareas formativas de su profesorado. Además, se identificó que dieciséis entidades y dependencias, de 24 que fueron encuestadas, ofrecían algún tipo de actividades sin especificar con claridad su orientación o contenido formativo, mezclando temas de actualización disciplinar (CODEIC, 2018). La información completa de ese reporte está disponible en: https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Doc.-Fundamentacion-CFOP-CODEIC-licencia-CC.pdf. Con base en estos hallazgos iniciales, se generaron argumentos e ideas para fundamentar la conceptualización del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM.

Diagnóstico de Formación Docente 2021

Como punto de partida para su diseño, metodología de aplicación y obtención de información, se realizó una revisión de la estructura académico-administrativa de la UNAM, integrada por entidades y dependencias, que por la naturaleza de sus funciones pudieran desarrollar e impartir actividades de formación docente; al mismo tiempo, se integró un equipo de trabajo interdisciplinario para organizar e implementar el diagnóstico. Posteriormente, se diseñó el instrumento para la recolección de la información, mismo que se puso a disposición, de manera electrónica del 3 de septiembre al 3 de noviembre de 2021, a 47 entidades académicas y siete dependencias académico-administrativas de la universidad.

El instrumento se integró por cinco apartados con preguntas de opción múltiple y abiertas, a través de las cuales se pudieran identificar, entre otras temáticas, la estructura académico-administrativa que gestionó estas tareas durante el periodo de estudio, el número de eventos que se ofrecieron, así como el momento y las líneas formativas en que podrían ser clasificadas, de acuerdo con la propuesta que se recomendó a las entidades y dependencias participantes. Los momentos formativos fueron: 1) formación inicial o de inserción a la docencia y conocimiento institucional, 2) formación para el ejercicio y el desarrollo continuo, y 3) formación para la profesionalización de la docencia universitaria. Para las líneas formativas se identificaron seis, que se denominaron: A. Pedagogía y didácticas general y específica; B. Sistematización e investigación de la práctica docente y el aprendizaje; C. Socioemocional y ética; D. Evaluación de la práctica docente, innovación y comunidades de práctica; E. Cultura digital; y F. Liderazgo y gestión educativa para el desarrollo institucional. Así mismo, en el instrumento se buscó conocer la implementación de diagnósticos de necesidades formativas para el profesorado y su uso.

De las instancias de la UNAM convocadas a participar en el estudio, respondieron el instrumento 40 entidades y seis dependencias. Dada la gran cantidad de información obtenida, en este texto se presenta información seleccionada sobre las tareas formativas llevadas a cabo en el periodo de análisis, en los dos niveles educativos en los que se concentra la formación docente universitaria:

licenciatura y bachillerato. El reporte en extenso está disponible en la siguiente liga: https://cuaieed.unam.mx/descargas/DiagnosticoFormacionDocente2021_VF.pdf.

A continuación se señalan las características de las entidades académicas y dependencias universitarias.

Entidades y dependencias universitarias

En la UNAM una facultad es una entidad académica que ofrece programas de estudio a nivel superior y posgrado de una o varias disciplinas académicas (UNAM, 2000). Una facultad recibe esta designación cuando en ella ha sido aprobado un programa de doctorado y su correspondiente grado académico por el Consejo Universitario, máximo órgano de toma de decisiones en la Universidad. Las entidades académicas con la denominación de Escuelas Nacionales, además de impartir educación superior de nivel licenciatura, ofrecen estudios de especialidad y maestría que constituyen su posgrado; no reciben el rango de facultad, debido a que no imparten programas de doctorado. Son campus alternos que constituyen un proyecto académico relevante, y pretenden consolidarse como una alternativa en educación superior a nivel regional, nacional e internacional (Hernández, M.A. 2017).

Las Facultades de Estudios Superiores (FES, antes Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, ENEP), son unidades multidisciplinarias de la UNAM que surgieron como un proyecto moderno e integrador de descentralización de actividades académicas en Ciudad Universitaria, que respondió a la necesidad de ofrecer alternativas de educación superior y posgrado fuera de la Ciudad de México (Ramírez, J.R., 2010).

Se llama dependencia académico-administrativa a la instancia o unidad orgánica que forma parte de la administración central de la Universidad. Se conciben como unidades administrativas de apoyo académico y de servicio para el desarrollo de las funciones sustantivas de la UNAM: la docencia, la investigación y la difusión y extensión de la cultura. Ejemplos son la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA) o la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC).

Finalmente, de acuerdo con el Estatuto General de la UNAM, la investigación se realiza, principalmente, en institutos y centros, los cuales pueden participar en programas de licenciatura y posgrado (Estatuto General UNAM, 2021), como el Centro Regional de Investigación Multidisciplinaria (CRIM). Para efectos de este capítulo, se incluyeron tres centros diferenciados de las dependencias académico-administrativas.

Resultados del Diagnóstico de Formación Docente 2021

En este apartado se muestran algunos datos relevantes de los eventos formativos realizados por las facultades y escuelas que desarrollan docencia en el nivel licenciatura (pregrado), las escuelas que integran el subsistema de bachillerato universitario, así como las dependencias académico-administrativas que forman parte de la administración central de la UNAM, del año 2018 al tercer trimestre de 2021.

Aun cuando no hay una normatividad explícita detallada en torno a la formación docente en la institución, la mayoría de las entidades académicas y algunas dependencias universitarias desarrollan esta tarea implementando acciones que la promueven y, con ello, impulsan la participación del profesorado. Un ejemplo de estas iniciativas institucionales es la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, cuya misión es: “diseñar, impulsar y administrar los programas de apoyo a la carrera académica, con el fin de contribuir a la formación, actualización, superación y desarrollo del personal académico, así como a estimular y reconocer su obra” (DGAPA, 2016). Estas y otras ac-

ciones han impulsado el diseño de actividades formativas aisladas, al margen de un proyecto institucional integral. Se requiere un programa estructurado en el marco de un plan estratégico global, que permita no solo identificar necesidades formativas para los docentes, sino también ser una estrategia permanente en el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores para el ejercicio de la docencia.

Estructuración de la formación docente

Las entidades y dependencias pueden organizar la formación docente que imparten a través de programas estructurados, o bien a través de la planeación de una serie de actividades dedicadas al desarrollo del profesorado. Veintidós entidades que imparten docencia de nivel licenciatura –quince facultades y siete escuelas nacionales–, realizaron tareas formativas esencialmente a través de programas estructurados de formación docente. Del total de las quince facultades participantes en el diagnóstico, doce (80%) cuentan con programas de formación docente, y de las siete escuelas que desarrollan docencia de nivel licenciatura, cuatro (57%) cuentan con programas estructurados de formación docente.

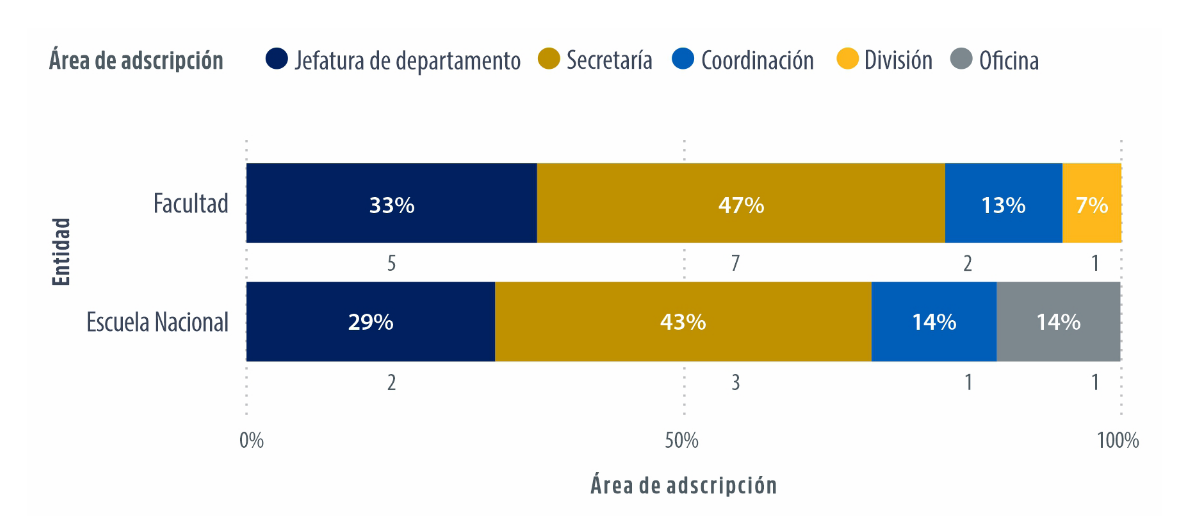
En el bachillerato universitario se consideró el conjunto de los datos proporcionados por la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y sus nueve planteles, así como la información proporcionada por la Dirección General de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) con sus cinco planteles. Para el caso de la ENP la formación docente se realizó mayormente a través de actividades que se ofertaron de forma independiente (60%); mientras que en el CCH se llevó a cabo por medio de programas estructurados y actividades específicas en la misma proporción (50%).

Por su parte, de las siete dependencias académico-administrativas que participaron en el diagnóstico, el 50% desarrolla tareas formativas impartiendo actividades aisladas, mientras que el otro 50% lo hace a través de un programa; en los centros, el 67% imparte actividades y un 33% no desarrolla estas tareas.

Responsables de formación docente en entidades y dependencias

Un elemento fundamental para impulsar la formación docente está relacionado con el nivel organizacional en el que se ubican estas tareas. En las facultades y escuelas que imparten docencia de nivel licenciatura, la estructura académico-administrativa que se encarga de gestionar las acciones formativas para el profesorado, se ubica en diferentes niveles jerárquicos. La **figura 1** muestra que el más común es nivel secretaría –académica o general–, seguidas de jefaturas de departamento y en menor proporción coordinaciones.

Figura 1. Áreas de adscripción de formación docente en facultades y escuelas de la UNAM



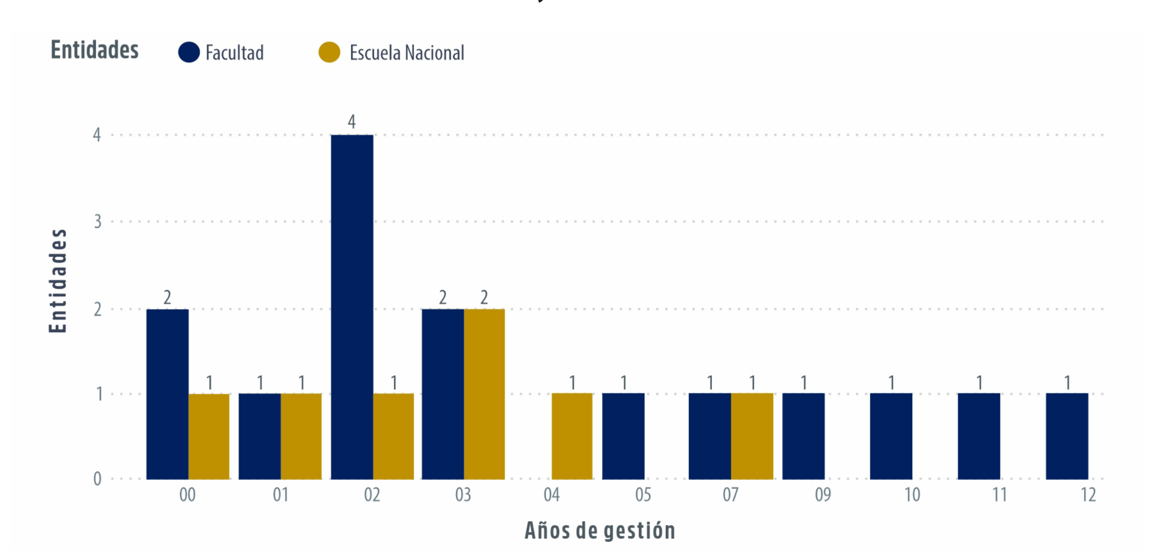
Al igual que en el nivel licenciatura, la gestión de las tareas formativas en el bachillerato se ubica en las secretarías académicas o generales, con la diferencia de que el porcentaje es mayor que en las facultades o escuelas de nivel profesional.

Con respecto a la estructura de las cuatro dependencias académico-administrativas, las tareas de formación docente se encuentran adscritas principalmente a nivel de coordinación, seguida de jefatura de departamento y secretaría.

Años del personal en gestión de formación docente

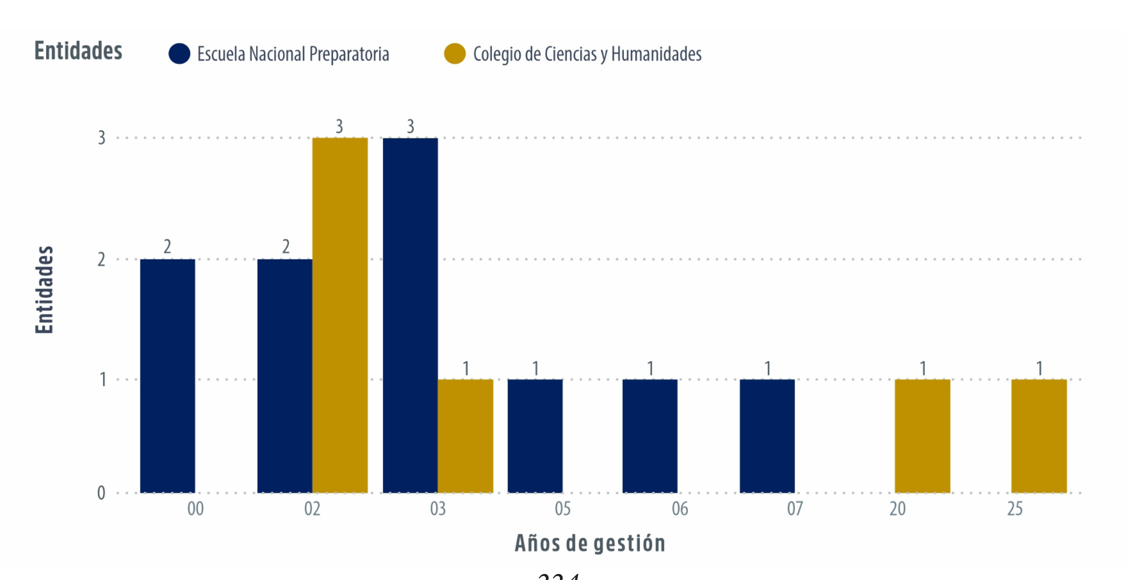
Respecto del personal que desarrolla la gestión de las actividades y programas de formación docente a nivel licenciatura en las facultades y escuelas, la **figura 2** muestra que la mayoría de los responsables cuentan con menos de tres años desempeñándose en esta tarea. En doce entidades, la variabilidad del tiempo que el personal tiene ejerciendo estas tareas es muy amplia, lo que da cuenta de una gestión discontinua a nivel institucional; el personal que tiene mayor antigüedad en esta tarea es de doce años.

Figura 2. Años en la gestión de quienes realizan las tareas de formación docente en facultades y escuelas de la UNAM



El personal responsable de gestionar las tareas de formación docente en los dos subsistemas del bachillerato universitario, en su mayoría cuenta con tres años, o menos, desempeñando esta función. En la ENP, la antigüedad donde se concentra el mayor número de años es de tres, mientras que en el CCH es de dos como se muestra en la **figura 3.** En el Colegio de Ciencias y Humanidades hay personal que cuenta con más de veinte años atendiendo estas tareas, situación que no ocurre en las entidades que atienden la docencia en el nivel licenciatura.

Figura 3. Años del personal responsable en la gestión de formación docente del bachillerato de la UNAM



Con respecto al personal responsable de gestionar las actividades o programas de formación docente en dependencias académico-administrativas, el tiempo dedicado a esta actividad es menor a un año.

Elaboración de diagnósticos de necesidades de formación docente

Para identificar necesidades formativas del profesorado, es deseable que las entidades académicas desarrollen diagnósticos que permitan conocer qué tipos de actividades son necesarias ofrecer a los docentes. Catorce facultades (64%) y cinco escuelas (23%) de nivel licenciatura, llevaron a cabo un diagnóstico de esas necesidades, principalmente a través de encuestas, evaluaciones o formularios dirigidos a los docentes y considerando instrumentos de percepción de los estudiantes. La periodicidad con que se realizan los diagnósticos es fundamental para la planeación y gestión de las tareas formativas del profesorado. De las diecinueve facultades y escuelas que declararon realizarlos, ocho de ellas los llevaron a cabo de forma anual, mientras que otras ocho lo hicieron de forma semestral y tres de ellas lo realizaron, pero no especificaron su periodicidad.

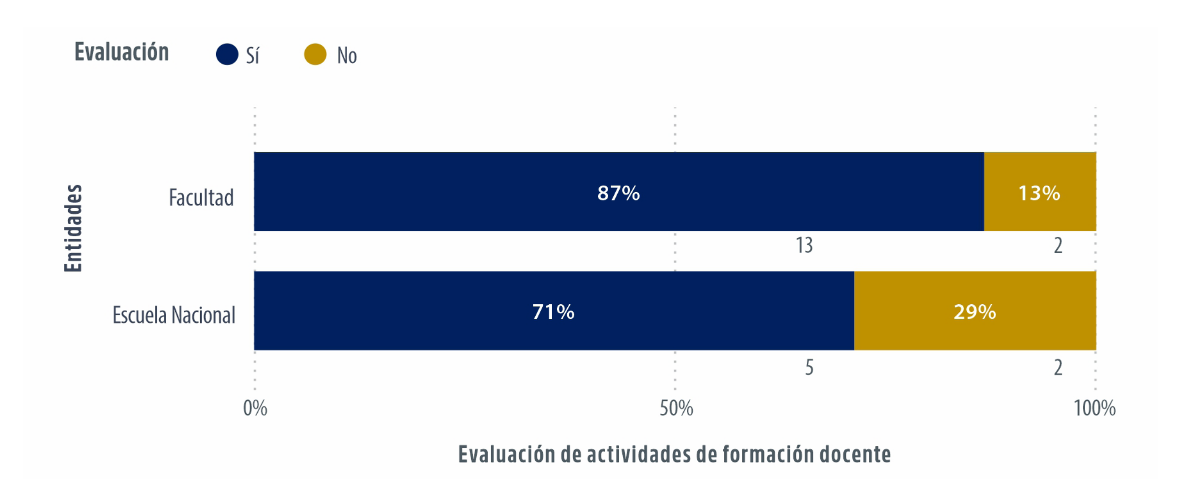
Respecto al bachillerato universitario, quince entidades de este nivel llevaron a cabo diagnósticos de necesidades formativas para su profesorado. La Dirección de la ENP y ocho de sus planteles, realizaron diagnósticos a través de diversas fuentes de información: encuestas anuales a profesores de carrera y de asignatura, formularios en Google, correos electrónicos, sugerencias que los docentes hacen llegar a las respectivas secretarías académicas o direcciones de los planteles, datos proporcionados en el informe anual de actividades docentes y propuestas que hacen los jefes de los Colegios Académicos. Por su parte, en la Dirección del CCH y sus cinco planteles, las autoridades realizaron los diagnósticos mediante el análisis de las ofertas formativas previas, a través de una plataforma puesta a disposición de los profesores una vez que concluyen los cursos en que participan, y por medio de cuestionarios de opinión donde los docentes plantean sus necesidades. De las quince entidades del bachillerato universitario que declararon realizar diagnósticos de formación docente, la periodicidad más frecuente fue anual, implementada por nueve entidades; semestral en tres entidades y en menor proporción, el diagnóstico fue trimestral.

De las siete dependencias académico-administrativas que desarrollan tareas de formación docente, una respondió que no elabora diagnósticos. De las demás, seis los efectuaron a través de cuestionarios enviados por correo electrónico, evaluaciones del desempeño del profesorado por parte del alumnado, de la interacción con el personal que expresa sus necesidades, o por medio de reuniones de trabajo. Una dependencia realizó su diagnóstico solicitando información a los bachilleratos, escuelas, facultades e institutos sobre las necesidades de formar al profesorado en temas transversales vinculados con la equidad de género; otra dependencia realizó su diagnóstico por medio de la sistematización de actividades académicas que buscan dar respuesta a las necesidades y características del personal docente. De las dependencias académico-administrativas que mencionaron realizar diagnósticos de formación docente, no hubo una periodicidad consistente para llevarlos a cabo, mientras que en los centros se realizaron de forma semestral y anual.

Evaluación de la formación docente

Evaluar la pertinencia de las tareas formativas del profesorado es fundamental para conocer la idoneidad de los eventos que se ofrecen. De las veintidós facultades y escuelas que respondieron el instrumento, dieciocho de ellas evaluaron las actividades de formación docente empleando encuestas, rúbricas, cuestionarios, por medio del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) de la DGAPA o a través de programas específicos diseñados para tal propósito **(figura 4).**

Figura 4. Evaluación de la formación docente en escuelas y facultades de la UNAM



El uso que las entidades de nivel licenciatura le dan a la evaluación de las actividades de formación docente abarca tres tópicos: trece facultades emplean la evaluación para la toma de decisiones con el propósito de mejorar los programas o actividades que se ofrecieron; ocho para la detección de necesidades formativas, así como para el reconocimiento, acreditaciones o certificaciones académicas. Los usos de la evaluación en las escuelas nacionales son similares a los de las facultades.

Todas las entidades del bachillerato universitario realizaron evaluación de sus actividades de formación docente. La ENP lo hizo a través de encuestas, con informes de actividades anuales, y por una comisión formada por consejeros internos de los planteles. El CCH empleó cuestionarios diseñados por el departamento de formación de profesores, encuestas de opinión, así como con una plataforma propia. Con respecto al uso que le dan los subsistemas del bachillerato de la UNAM a la evaluación de las actividades de formación docente, cinco planteles de la ENP indicaron que la emplean para la toma de decisiones y para la detección de necesidades formativas, mientras que, en el CCH, los resultados fueron utilizados proporcionalmente para los tres tópicos.

De las siete dependencias académico-administrativas que respondieron la encuesta, cinco evaluaron las actividades de formación docente empleando instrumentos con escalas Likert, cuestionarios, evaluación del desempeño del profesorado por el alumnado, pre-postest y encuestas de satisfacción. En cuanto al uso que le dan las dependencias académico-administrativas a esta evaluación, es semejante con relación a lo señalado por las entidades académicas.

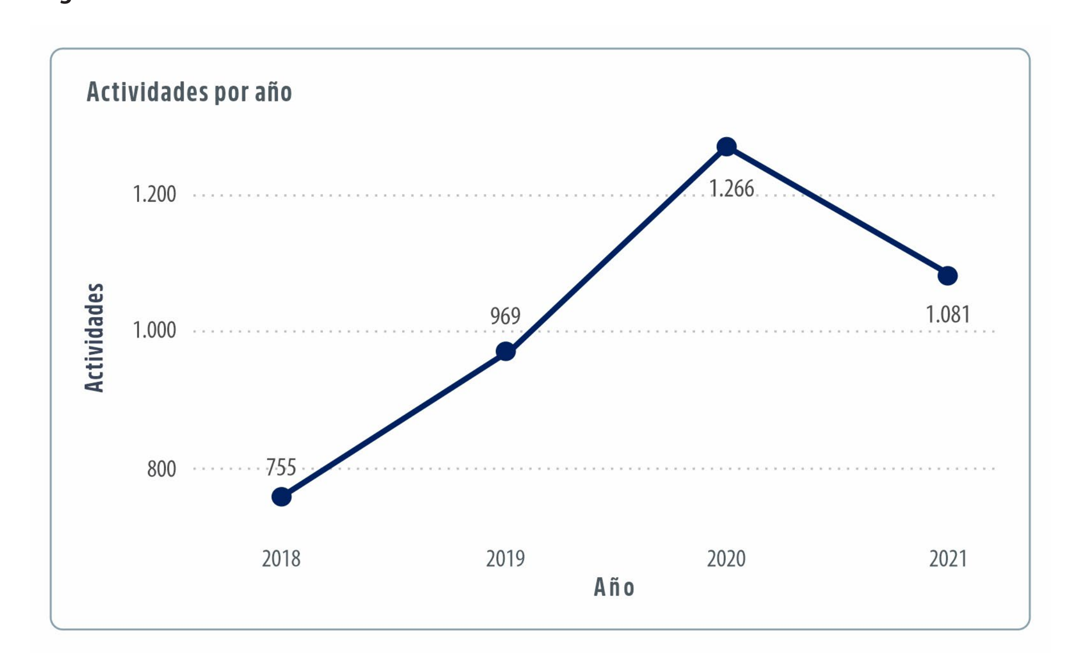
Caracterización de las actividades de formación docente en la UNAM

Conocer e identificar la oferta de formación docente de los últimos años, permitirá el diseño de estrategias institucionales orientadas a que esta fundamental tarea sea permanente y contribuya al desarrollo de la docencia en la institución. Haciendo un recuento de las actividades de formación docente en el periodo comprendido del año 2018 hasta el final del tercer trimestre del año 2021, en las

facultades y escuelas de nivel superior, medio superior y dependencias académico-administrativas de la Universidad, se documentaron 4,071 eventos.[1]

En la **figura 5** se observa que del año 2018 al 2019, se registró un incremento del 28% en las actividades de formación docente, del 2019 al 2020 fue del 31%, mientras que del 2020 al 2021 hay una disminución aparente de 14% (es importante recalcar que los datos incluyen hasta el tercer trimestre de 2021, cuando se cerró la encuesta, por lo que hay una subestimación del total de ese año).

Figura 5. Actividades de formación docente en la UNAM de 2018 al tercer trimestre de 2021



En cuanto a las distintas modalidades (en línea, mixta y presencial) en la que se llevaron a cabo los 4,071 eventos, la modalidad presencial concentró el 78% en el año 2018 y el 75% en el año 2019 **(figura 6, tabla 1).** Debido a la pandemia, las actividades en la modalidad en línea se incrementaron al 91% en el año 2020 y al 99% en 2021.

[1] Las entidades y dependencias universitarias que respondieron al Diagnóstico de Formación Docente 2021 fueron cuarenta y seis; se descartó la información de dos entidades académicas por inconsistencias en los datos, por lo que se presentan únicamente los resultados de cuarenta y cuatro entidades y dependencias.

Figura 6. Actividades de formación docente en la UNAM, por modalidad, de 2018 al tercer trimestre de 2021

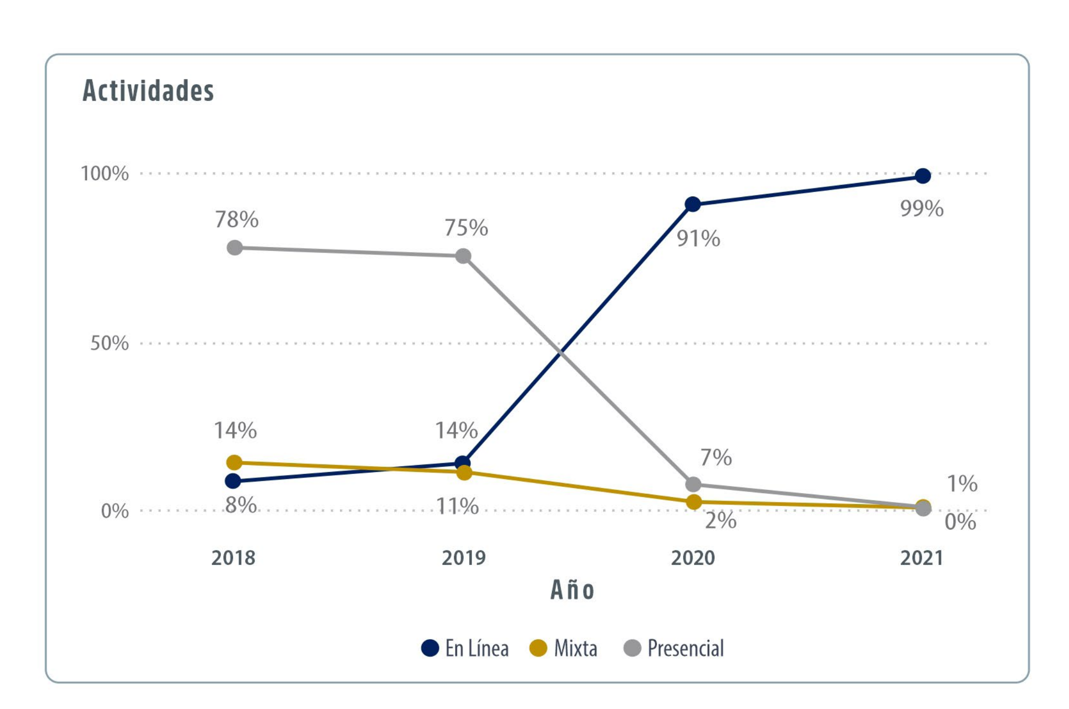


Tabla 1. Actividades de formación docente en la UNAM, por modalidad, de 2018 al tercer trimestre de 2021

	En línea		Mixta		Presencial		Total
Año	#	%	#	%	#	%	
2018	63	8%	104	14%	588	78%	755
2019	133	14%	105	11%	731	75%	969
2020	1,149	91%	26	2%	91	7%	1,266
2021	1,073	99%	8	1%	0	0%	1,081
Total	**2,418**	**59%**	**243**	**6%**	**1,410**	**35%**	**4,071**

Participaciones en actividades de formación docente

Al contabilizar el número de participaciones de los docentes universitarios en actividades de formación docente durante el periodo de estudio, se observa un crecimiento a partir del año 2018 al igual que el número de eventos ofertados: en 2018 hubo 13,400, en 2019 fueron 18,962, en 2020 incrementaron sustancialmente a 33,944, y en 2021 (hasta el tercer trimestre) fueron 26,013. Se reportaron

docentes que participaron en más de un evento o actividad y no fue posible separarlos por la forma en que se cuantificaron los datos. Por ello, el total de participaciones incluye estas repeticiones y no necesariamente refleja a todo el cuerpo docente de la Universidad, que en el año 2022 fue de 42,535 (https://www.estadistica.unam.mx/numeralia/).

En cuanto a las 92,319 participaciones reportadas en el periodo de estudio en las distintas modalidades, la presencialidad concentró el 79.8% en el año 2018 y el 8.4% en el año 2019 **(figura 7, tabla 2).** Debido a la pandemia, las actividades en la modalidad en línea se incrementaron al 82.4% del total en el año 2020 y al 97.1% en 2021.

Figura 7. Participaciones en actividades de formación docente en la UNAM, por modalidad, 2018 al tercer trimestre de 2021

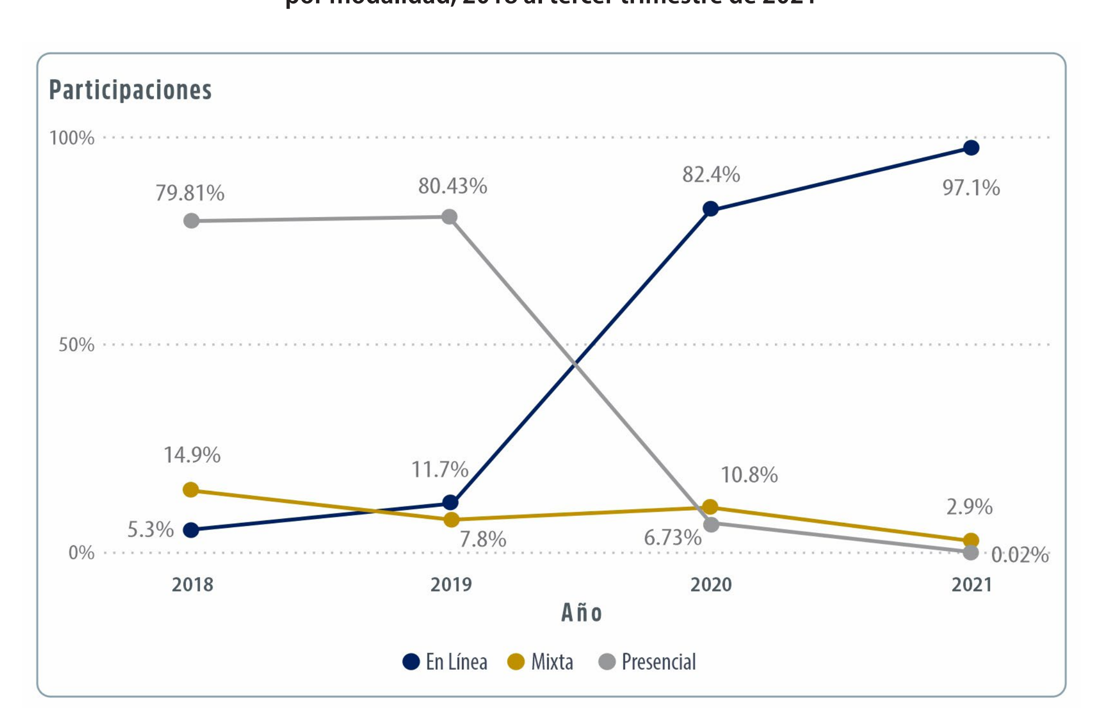


Tabla 2. Participaciones en actividades de formación docente en la UNAM, por modalidad, 2018 al tercer trimestre de 2021

	En línea		Mixta		Presencial		Total
Año	#	%	#	%	#	%	
2018	705	5.3%	2,000	14.9%	10,695	79.8%	**13,400**
2019	2,226	11.7%	1,485	7.8%	15,251	80.4%	**18,962**
2020	27,985	82.4%	3,675	10.8%	2,284	6.7%	**33,944**
2021	25,266	97.1%	742	2.9%	5	0.02%	**26,013**
Total	**56,182**	**60.9%**	**7,902**	**8.6%**	**28.235**	**30.58%**	**92,319**

Al analizar las actividades formativas impartidas en los diferentes niveles educativos, así como en las dependencias universitarias, se observa que el mayor número de actividades se ofreció en el nivel licenciatura a través de las facultades y escuelas, quienes en conjunto ofrecieron un total de 2,014 eventos durante el periodo de estudio **(tabla 3).** En el bachillerato se ofrecieron 1,715 actividades durante el periodo analizado y es de destacar que, durante el año 2021 en este nivel educativo se ofrecieron un número mayor de actividades con relación a las facultades y escuelas. Por otro lado, el número de actividades impartidas por las dependencias academico-administrativas fue de 342, registrándose un aumento importante de la oferta formativa en estas dependencias del año 2019 al 2020, donde se triplico la misma.

Tabla 3. Actividades de formación docente por nivel académico en la UNAM, 2018 al tercer trimestre de 2021

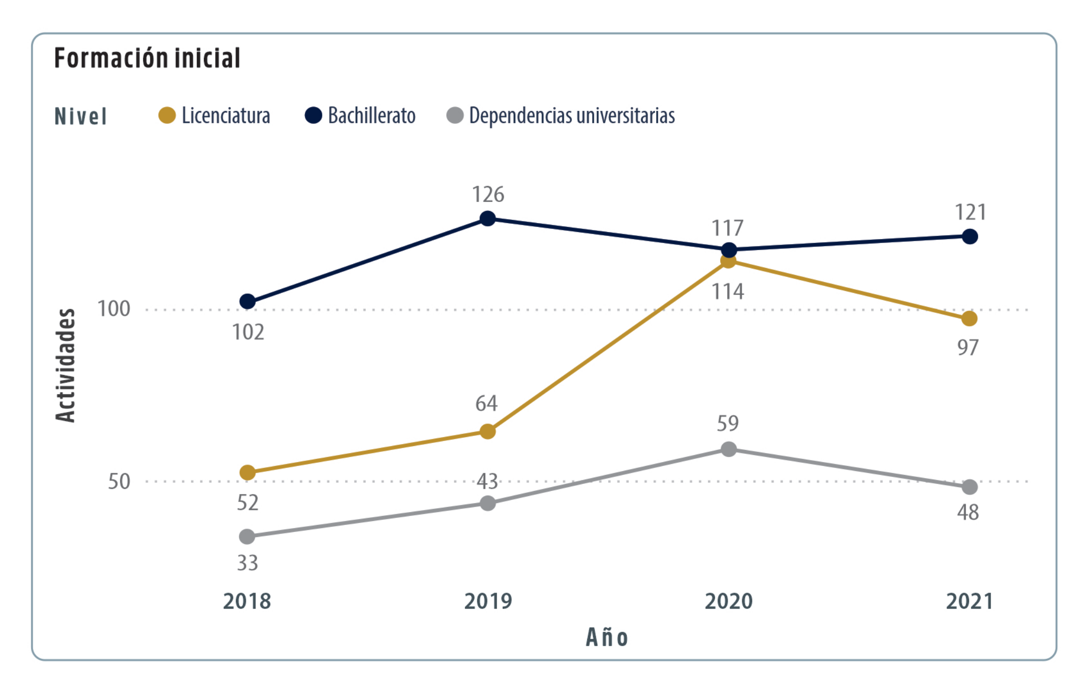
Año	2018		2019		2020		2021		Total
Nivel	#	%	#	%	#	%	#	%	
Licenciatura	450	60%	480	50%	692	55%	392	36%	2,014
Bachillerato	254	34%	452	47%	457	36%	552	51%	1,715
Dependencias universitarias	51	7%	37	4%	117	9%	137	13%	342
Total	755	100%	969	100%	1,266	100%	1,081	100%	4,071

Actividades por momento formativo

Como se mencionó al inicio de este capítulo, los momentos que se definieron para realizar el recuento estadístico fueron: 1) formación inicialo de inserción a la docencia y conocimiento institucional, 2) formación para el ejercicio y el desarrollo continuo, y 3) formación para la profesionalización de la docencia universitaria. En la **figura 8** se observa que las entidades (de licenciatura y bachillerato) así como las dependencias académico-administrativas ofrecieron 976 eventos formativos para el primer momento, *Formación inicial o de inserción a la docencia y conocimiento institucional*; los subsistemas de nivel medio superior tuvieron el mayor número de eventos con 466 (48% del total); en las facultades y escuelas de nivel superior, la oferta fue de 327 eventos (33%), mientras que las dependencias académico-administrativas tuvieron 183 actividades (19%).

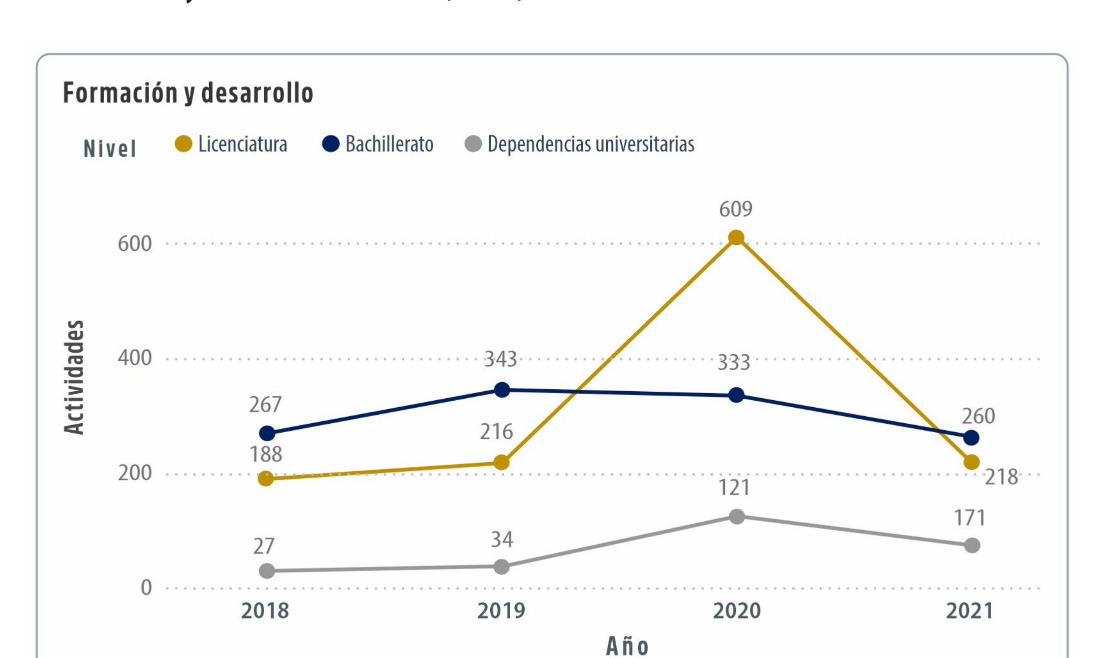


Figura 8. Actividades de formación docente en el primer momento, de formación inicial o de inserción a la docencia y conocimiento institucional en la UNAM, de 2018 al tercer trimestre de 2021



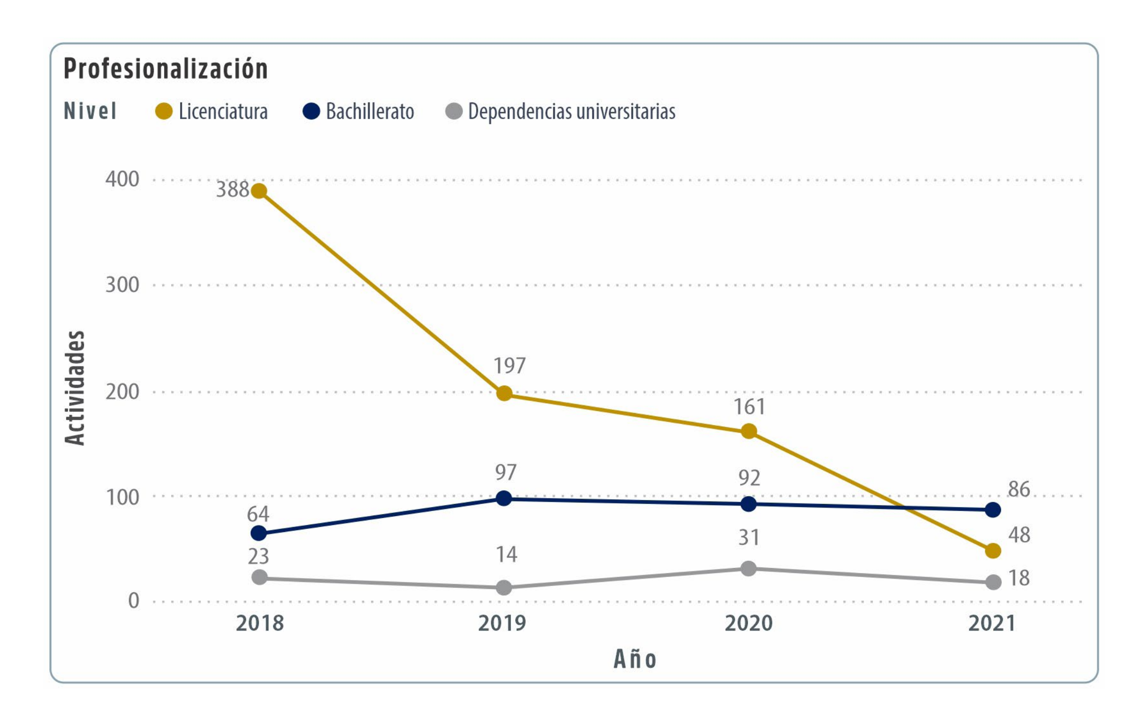
El total de actividades de formación docente para el segundo momento *Formación para el ejercicio y el desarrollo continuo* fue de 2,687 eventos; 1,203 en la ENP y CCH (45% del total); las facultades y escuelas de nivel superior impartieron 1,231 actividades (46%), y las dependencias académico-administrativas 253 eventos (9%) **(figura 9).**

Figura 9. Actividades para el segundo momento, formación para el ejercicio y el desarrollo continuo, UNAM, de 2018 al tercer trimestre de 2021



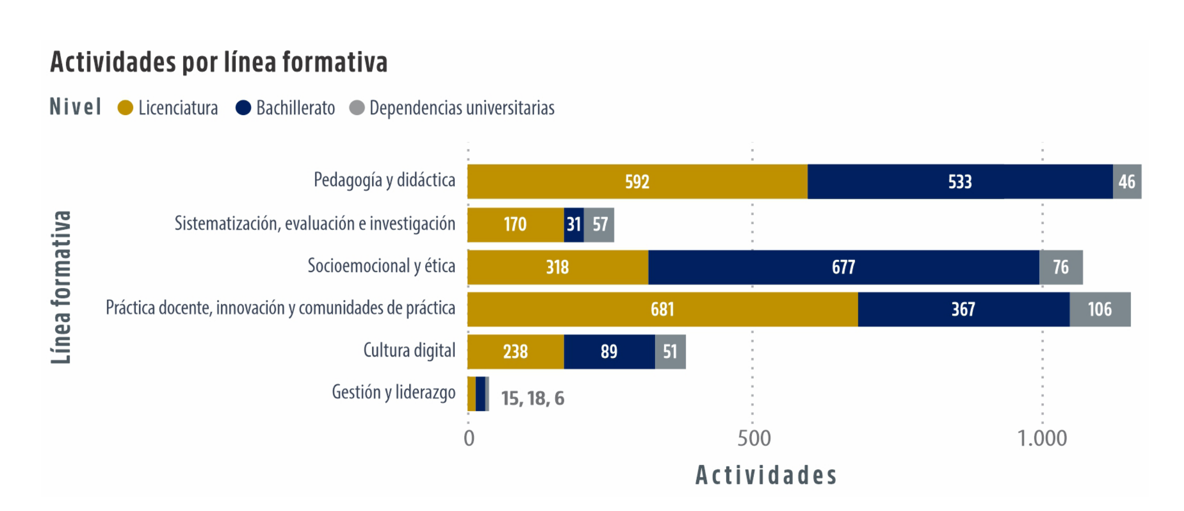
Para el tercer momento formativo, *Formación para la profesionalización de la docencia universitaria*, las dependencias universitarias ofrecieron 1,219 eventos; 339 del bachillerato (28% del total), 794 (65%) en las facultades y escuelas nacionales de nivel superior, y 86 (7%) a través de las distintas dependencias participantes. Es de destacar la caída de la oferta para este momento formativo en el nivel superior entre el año 2018 y el año 2019 **(figura 10).**

Figura 10. Actividades para el tercer momento formativo, de profesionalización de la docencia universitaria en la UNAM, de 2018 al tercer trimestre de 2021



Para clasificar la oferta de formación docente las líneas formativas que se establecieron fueron seis: Pedagogía y didácticas general y específica; Sistematización e investigación de la práctica docente y el aprendizaje; Socioemocional y ética; Evaluación de la práctica docente, innovación y comunidades de práctica; Cultura digital; y Liderazgo y gestión educativa para el desarrollo institucional. En la **figura 11** se observa que de las 4,071 actividades realizadas por las entidades y las dependencias académico-administrativas en el periodo de estudio, los esfuerzos se concentraron principalmente en la línea formativa de *Pedagogía y didácticas general* y específica con 1,171 actividades (29% del total), seguida por *Evaluación de la práctica docente, innovación y comunidades de práctica* con 1,154 actividades (28%), *Socioemocional y ética* con 1,071 (26%) y el 17% restante incluyó las líneas de *Cultura digital*, *Sistematización e investigación de la práctica docente y el aprendizaje*, así como la de *Liderazgo y gestión educativa para el desarrollo institucional*.

Figura 11. Oferta de actividades de formación docente en la UNAM, por líneas formativas, de 2018 al tercer trimestre de 2021



Es de destacar que la línea formativa *Socioemocional y ética* como ya se mencionó, ocupó el tercer lugar de la oferta formativa, dicho comportamiento podría obedecer a los efectos que la pandemia provocaron en los docentes: miedo, tristeza, apatía, estrés, ansiedad, entre otros; la mayor parte de las actividades de esta línea se ofrecieron en el nivel bachillerato como se muestra en la **figura 11.**

Con relación a la línea *Evaluación de la práctica docente, innovación y comunidades de práctica*, fue en la que se realizaron más actividades en el nivel licenciatura y en las dependencias academico-administrativas en el periodo analizado; por su parte, la línea *Cultura digital* incrementó sus actividades en un 58% en las facultades y escuelas nacionales debido a la necesidad de los docentes por formarse en el uso de las tecnologías para atender la educación remota de emergencia durante la contingencia sanitaria por COVID-19.

Finalmente, la línea *Liderazgo y gestión educativa para el desarrollo institucional* registró solo 39 actividades en el periodo de estudio, siendo la menos atendida a nivel institucional.

Discusión y recomendaciones

El objetivo de este capítulo es mostrar de forma breve, los resultados del Diagnóstico de Formación Docente 2021 en la UNAM, con la intención de proporcionar información cuantitativa a los actores educativos involucrados (facultades, escuelas, ENP, CCH, dependencias académico-administrativas) para la toma de decisiones sobre la planeación de las actividades de formación docente. Algunos hallazgos relevantes y recomendaciones son los siguientes:

- **Organización y estructura de la formación.** En la institución predominan los programas de formación docente en el nivel licenciatura, mientras que en el bachillerato y dependencias académico administrativas, se ofrecen actividades más aisladas y menos estructuradas. La información plasmada en este capítulo, documenta las actividades de formación docente en la Universidad, ya que prácticamente todas las entidades y dependencias que respondieron el cuestionario cuentan con un programa formativo o bien realizan actividades de formación docente. Es importante señalar la utilidad de contar con una programación guiada por objetivos

y líneas formativas, así como un registro pormenorizado de las actividades realizadas. Por otra parte, es importante designar y adaptar espacios especificos para las actividades de formación docente, ya que la necesidad de este tipo de espacios son diferentes de las aulas tradicionales, al dar visibilidad y espacios para la formación docente se transmite a la comunidad el mensaje explicito de su importancia.

- **Nivel jerárquico responsable de la formación docente.** En el nivel licenciatura y en el bachillerato de la UNAM, la formación docente se ubica jerárquicamente en un nivel de secretaría ya sea académica o general; mientras que en las dependencias académico administrativas, se identifican en un nivel de coordinación. El que estas tareas se ubiquen en un nivel alto en la jerarquía, promueve los apoyos, la organización y la realización de las mismas, ya que se propicia e impulsan su procesos de planeación, promoción y gestion.
- **Años del personal dedicado a la gestión de formación docente.** Se aprecia una tendencia a que el personal dedicado a estas actividades tenga entre menos de tres años de antigüedad lo que puede generar falta de continuidad de los programas y actividades de formación. En las dependencias el tiempo es muy variable y en pocas entidades (como el CCH) hay personas con una antigüedad en esa responsabilidad mayor a 20 años. La principal dificultad de tener poca antigüedad en el puesto de trabajo radica en que el personal puede carecer de experiencia suficiente para los procesos formativos, y una vez que los ha adquirido puede haber cambios, lo cual no garantiza continuidad ni la transmisión de los conocimientos obtenidos. Conviene que se conserve al personal responsable y operativo de estas áreas, que se promueva su desarrollo profesional continuo, y que se propicie el acompañamiento y comunicación con pares de otras entidades y dependencias.
- **Elaboración de diagnósticos para la formación docente.** La mayor parte de las entidades y dependencias realizan un diagnóstico para la formación docente. La periodicidad suele ser anual o semestral en el nivel licenciatura y bachillerato, mientras que en las dependencias académico-administrativas es variable la periodicidad de su elaboración. La evaluación de necesidades es un paso fundamental en cualquier actividad de formación docente, por lo que deben favorecerse y programarse diagnósticos de manera permanente.
- **Evaluación de la formación docente.** A nivel institucional sí se lleva a cabo una evaluación de la formación docente que se imparte, no obstante, el uso que se da a esta información es variable, en las facultades y escuelas el uso principal es para la toma de decisiones y para la mejora de los programas formativos; mientras que en el bachillerato, se emplea para la detección de necesidades formativas. La evaluación de las actividades de formación docente representa una oportunidad de suma importancia para la institución al constituirse en una fuente de información valiosa para impulsar el desarrollo del profesorado, por lo que debe implementarse de forma planeada y consensuada.
- **Actividades de formación docente en la UNAM.** De 2018 a 2021 se realizaron más de cuatro mil eventos de carácter formativo. Las actividades aumentaron durante 2019 y 2020 por la necesidad de formarse para enfrentar la educación remota de emergencia derivada de la pandemia. Hasta donde tenemos conocimiento, este es el primer reporte que cuantifica estas actividades a nivel central en la Universidad, por lo que servirá de plataforma basal para documentar el progreso en este rubro.
- **Actividades por momento formativo.** Para el momento de *formación inicial o de inserción a la docencia y conocimiento institucional* se realizaron cerca de 1,000 eventos, y para el momento de *desarrollo de docentes en servicio* se realizaron casi 3,000. La *profesionalización de la práctica*

docente tuvo una disminución muy importante en los últimos años. Es necesario programar actividades para los diferentes momentos de actuación de los docentes, ya que las necesidades varían de acuerdo con estos. Se requiere un balance de la oferta educativa entre los diferentes momentos de formación y el desempeño del profesorado para lo cual, se deben tomar en cuenta la diversidad de áreas del conocimiento así como los distintos niveles y modalidades educativos.

- **Actividades por línea formativa.** Tres de las seis líneas formativas que fueron consideradas para el diagnóstico, abarcaron el 83% de las actividades realizadas: *Pedagogía y didáctica general y específica* (29%), *Evaluación de la práctica docente, innovación y comunidades de práctica* (28%), *Socioemocional y ética* (26%). Las líneas *Cultura digital, Sistematización e investigación de la práctica docente y el aprendizaje* y *Liderazgo y gestión educativa para el desarrollo institucional* abarcaron el 17% restante. Un estudio reciente en el nivel licenciatura de la UNAM, identificó que el 48% del profesorado desearía participar en cursos y talleres relacionados con "identificación y atención a estudiantes en situación de apoyo psicológico y emocional" y el 47% en cursos y talleres de "Desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes" (Hernández et al., 2022).

  El cuarto lugar de la lista de actividades lo ocupó la línea formativa *Cultura digital*. El nivel licenciatura incrementó la formación en este rubro de manera notable durante el 2020, por la necesidad de impartir educación a distancia. Los estudiantes señalan que sus profesores requieren aprender sobre el uso de diferentes tecnologías digitales (Hernández et al., 2022); mientras que *Liderazgo y gestión educativa para el desarrollo institucional*, fue la línea con menos actividades ofertadas por lo que se constituye en un área de oportunidad institucional.

Este capítulo resume los resultados de un diagnóstico sobre las actividades de formación docente realizadas en la UNAM, y como cualquier estudio de este tipo tiene virtudes y limitaciones. Un aspecto positivo fue la alta tasa de respuesta de las entidades y dependencias de la institución, que fue del 85% del total de escuelas y dependencias, lo que convierte este estudio en una iniciativa inédita en la universidad. Una limitación importante es que solamente provee información cuantitativa que difícilmente explica las razones y matices de las respuestas, se está trabajando en paralelo en estudios cualitativos y mixtos, para ampliar y profundizar sobre el tema al interior de la UNAM. Por otra parte, constituye un corte en el tiempo (desde 2018 hasta finales de 2021) en un momento en que gradualmente se retoman las actividades docentes cara a cara y no se ha establecido una estrategia institucional mixta/hibrida para la función docente, por lo que habrán de realizarse ejercicios similares de forma longitudinal a mediano y a largo plazo.

Finalmente, producto del Diagnóstico de Formación Docente se ha planteado la creación de una "red de formación docente" a nivel institucional para que las entidades y dependencias universitarias, desarrollen sinergias, coordinen esfuerzos y compartan experiencias sobre esta temática y con las lecciones aprendidas de la pandemia, puedan diseñar estrategias que ayuden al profesorado en su desarrollo profesional a partir de los distintos momentos y líneas formativas con el objetivo de mejorar las habilidades de docencia del profesorado y, en consecuencia, el aprendizaje del estudiantado.

Bibliografía

Agenda Estadística UNAM. (2022). *Portal de Estadísticas Universitarias*. Personal Académico. Académicos por dependencia. Universidad Nacional Autónoma de México. Fecha de consulta: febrero 12, 2023 desde https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2022/disco/index.html

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, CODEIC. (2018). *Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM. Fundamentación* (pp. 89-90). Universidad Nacional Autónoma de México. https://formaciondocente.cuaieed.unam.mx/wp-content/uploads/2021/03/Doc.-Fundamentacion-CFOP-CODEIC-licencia-CC.pdf

Dirección General de Asuntos del Personal Académico, DGAPA. (2016). *Marco Institucional*. Universidad Nacional Autónoma de México. Fecha de consulta: agosto 1, 2022 desde https://dgapa.unam.mx/index.php/conoce-la-dgapa

Estatuto General de la UNAM. (2021). *Abogacía General*. Universidad Nacional Autónoma de México. Fecha de consulta: septiembre 23, 2022 desde http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/legislacion/view/1

Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria. En: *Legislación Universitaria de la UNAM*. 5a ed. México: UNAM, 2000.

Hernández, M.A., Pompa, M. M., & De Agüero, S. M. (2022). *Comparación entre las percepciones de estudiantes y profesores de la UNAM acerca de temas de interés para la formación docente durante la contingencia sanitaria*. [Ponencia]. 1er Congreso Internacional de Enseñanza Universitaria, Querétaro, México. https://eventosvirtuales.uaq.mx/cienu/course/view.php?id=29

Hernández, M. (2017, 14 de diciembre). Se crea la ENES Juriquilla. *Gaceta UNAM*. Recuperado el 3 de septiembre de 2022 de https://www.gaceta.unam.mx/se-crea-la-enes-juriquilla/

Ramírez, J. R. (2010). *El devenir de las unidades multidisciplinarias de la UNAM*. Planeación y Evaluación Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 7 de septiembre de 2022 de https://biblat.unam.mx/hevila/Planeacionyevaluacioneducativa/2012/vol19/no54/6.pdf

Torres, R., Martínez, G., Aguilera, A., Escamilla, O., Jaimes, C., & González, A. (2021). *Diagnóstico de Formación Docente 2021*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 7 de agosto de 2022 de https://cuaieed.unam.mx/descargas/DiagnosticoFormacionDocente2021_VF.pdf

Capítulo 14

Tres momentos en las necesidades e intereses de formación docente durante la pandemia en la UNAM

Mario Alberto Benavides Lara, Víctor Jesús Rendón Cazales, Mercedes de Agüero Servín

Las instituciones de enseñanza superior, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje que adoptan, son, en muchos sentidos, producto de los entornos más amplios de los que forman parte. La educación siempre está formada por personas que viven en un momento determinado de la historia, que residen juntas en comunidades concretas y que comparten una mezcla particular de ideas, normas y recursos culturales. Por lo tanto, hacer un mapa del futuro de estas instituciones y sus prácticas exige que prestemos atención a los cambios sociales, económicos y de otro tipo que se están produciendo en nuestra sociedad global y que pueden afectar a la educación superior de forma diversa y profunda.

Reporte EDUCAUSE Horizon 2022

Introducción

Entre marzo de 2020 y agosto de 2021, la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) realizó diferentes estudios de carácter cuantitativo y cualitativo a fin de conocer las percepciones, experiencias y expectativas de las y los profesores de la UNAM durante el confinamiento derivado de la pandemia. Respecto a los estudios de carácter cuantitativo se diseñaron tres cuestionarios dirigidos a docentes y uno dirigido a estudiantes, con el fin de conocer las experiencias y opiniones de la comunidad universitaria en su tránsito a lo que diferentes especialistas han nombrado *educación remota de emergencia* (Hoodges et al., 2020; Trust et al., 2020).

Al prolongarse la pandemia y con el desarrollo de nuevas prácticas educativas, se pasó a una educación remota digital –que se diferencia de la idea inicial de la educación remota de emergencia– en tanto la pandemia continúa, pero en muchos aspectos ha sido normalizada, y en la que la principal característica en educación ha sido el uso intensivo de las tecnologías digitales, es decir, basada en el uso de diferentes dispositivos tecnológicos con conectividad a Internet que permitieron mantener los procesos de educación formal durante el cierre de escuelas y universidades.

Los cuestionarios que se diseñaron, aunque conservan algunos elementos y planteamientos entre ellos pasaron por ajustes de la estructura, los constructos, las variables y reactivos, mismos que se elaboraron con base en la consideración a los intereses de la propia Universidad en los diferentes momentos en que transitó durante la pandemia.

Entre los aspectos que se exploraron en los tres cuestionarios se tiene a los intereses y necesidades de formación y profesionalización docentes, la evaluación del aprendizaje, el uso de las tecnologías para la educación y la interacción en distintas plataformas para el aprendizaje. Entre las variables que indagan acerca de los intereses y necesidades de formación docente se incluyeron, el tipo de formación que las y los docentes recibieron previamente a la pandemia y durante esta, así como algunas temáticas en las que les interesaría formarse como parte de la oferta de formación y profesionalización que provee la Universidad.

El objetivo de este capítulo es presentar y discutir los datos asociados a las variables de formación docente de los tres cuestionarios en los niveles educativos de bachillerato y licenciatura. Esto con el fin de establecer un panorama en el que se aprecien los cambios y continuidades pedagógicas y didácticas que las y los docentes de la UNAM han registrado durante la pandemia.

Los resultados y conclusiones brindan información fundamental para retroalimentar el diseño de la oferta de formación de las entidades y dependencias académicas. El análisis también servirá de contraste para estudios o investigaciones que se enfoquen en el tema de la formación docente universitaria.

El capítulo se organiza en un primer apartado que recupera la selección de la literatura y evidencia empírica acerca de la formación docente universitaria y cómo se ha desplegado durante la pandemia. El segundo apartado expone a grandes rasgos el método de investigación, enseguida se presentan y discuten los datos acerca de los intereses y necesidades de formación que las y los docentes que contestaron los cuestionarios han tomado, así como la oferta de formación y profesionalización que les interesaría recibir. En el apartado de cierre se plantean algunas recomendaciones y preguntas para la investigación con base en los datos discutidos.

La formación docente en las universidades en tiempos de pandemia

La irrupción de la pandemia que conllevó el cierre de escuelas y universidades, derivado de las políticas de distanciamiento social, tuvo múltiples efectos para el funcionamiento habitual de los sistemas educativos, al transitar de un día para otro de la acostumbrada presencialidad, entendida como el trabajo cara a cara en la mayoría de las instituciones de los diferentes niveles educativos, a nuevas formas de enseñar, aprender y hacer presencia en la educación remota mediada tecnológicamente. Si bien dependió de las capacidades instaladas de cada institución, especialmente lo hizo de las competencias, habilidades y experiencia didáctica y pedagógica de las y los docentes.

Un aspecto por destacar es la acelerada digitalización de los procesos educativos que la pandemia impulsó (UNESCO/UNICEF/WB, 2021). De acuerdo con el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, una de las principales respuestas que las Instituciones de Educación Superior (IES) de la región implementaron fue el diseño de diferentes estrategias enfocadas en desarrollar habilidades y competencias docentes para el trabajo en línea y a distancia. Estas respuestas fueron desde el diseño de recomendaciones y pautas dirigidas a docentes para usar aplicaciones y plataformas disponibles para la educación y la comunicación; hasta cursos formales con un diseño instruccional más o menos estructurados que permitieran la transición a la educación remota de emergencia (BID, 2020; UNESCO-IESALC, 2020).

Acerca del desafío de las IES para ofrecer estrategias de formación y profesionalización en la docencia universitaria en una modalidad a la que la mayoría no estaba acostumbrada, este supuso enfrentar retos como la presencia de preconcepciones en la disposición y flexibilidad para adoptar y adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje en una modalidad de educación distinta (CUAIEED, 2021; Kerr y Baker, 2021; Ertmer et al., 2012). Además de la ausencia de condiciones de espacio y tecnológica instalada en sus hogares.

Sumado a estos retos, se observa que los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la calidad de la educación durante la pandemia, dependieron en una proporción significativa del perfil del docente respecto a distintas variables como: nivel educativo en el que enseñan; la escolaridad de las y los docentes; su experiencia en la docencia en línea y a distancia o la edad, entre otros factores que pudieron incidir con mayor o menor fuerza, pero que colocan al docente en el centro de cualquier política y estrategias de adaptación o transformación de la educación (De Agüero et al., 2021).

En este contexto, el futuro de la educación se halla en un punto donde los caminos y las opciones para transitar entre modalidades –a distancia, mixta o híbrida y presencial–, se abren a medida que la vacunación avanza y que la enfermedad declina en su nivel de riesgo. La configuración de esta nueva realidad post-confinamiento propone desafíos para el conjunto del sistema como para los actores escolares. A propósito de ello, en el reporte *Horizonte 2022* de la organización EDUCAUSE (Pelletier et al., 2022) se identifican cuatro escenarios educativos y sociales futuros que las políticas y estrategias pueden adoptar como parte del proceso de digitalización que la pandemia ha detonado.

En el primer escenario se proyecta un crecimiento de la digitalización y la expansión de tecnologías como son las de inteligencia artificial (IA). En otro, se habla de una restricción debido al contexto financiero y medioambiental, aunque con un mantenimiento de la digitalización de la vida diaria. En un tercer escenario, el colapso de los procesos de internacionalización de las IES queda supeditado a las disputas político-ideológicas generando con ello una digitalización desigual entre las instituciones y regiones del mundo.

Por último, el reporte también menciona un escenario de transformación caracterizado por un cambio en aspectos de gestión y desarrollo de la oferta formativa de las universidades, en el que hay una total flexibilización de los procesos administrativos, así como de las modalidades y sistemas a favor de lo híbrido (Pelletier et al., 2022). Aunque en un tipo ideal se buscaría que el cuarto escenario sea el que impere en los cambios que necesaria e incluso forzosamente las instituciones educativas habrán de transitar es de esperar que el escenario que las IES afrontarán en el futuro sea una mezcla de estos y que, como se observó en los puntos más álgidos de la pandemia, la forma en cómo resuelvan estos desafíos dependerá más de la capacidad de cada institución, que de un cambio profundo de las estructuras en las que se insertan. Aunque esto no implica que haya cambios incrementales que, de manera paulatina pero sostenida, transformen a las universidades.

Frente a estos horizontes, es estratégico preguntarse acerca del lugar que ocupa la formación de docentes en las IES para que ellos aporten a la consecución de escenarios de desarrollo y ampliación de cobertura y de mejor calidad del aprendizaje. Esto implica imaginar y diseñar escenarios positivos con docentes como agentes que adopten y promuevan prácticas educativas significativas y críticas para una vida en sociedad cada vez más *tecnologizada* dentro y fuera de las escuelas. En el corto plazo, esto tiene como implicación revertir la lógica en la relación docentes-tecnología, donde parece que el profesorado se mantiene a la zaga e incluso rechaza la incorporación de esta a favor de una práctica tradicional no pocas veces desgastada (Cobo y Nardowski, 2020) por una relación educativa mediada por la tecnología que sea abierta, equitativa, propositiva, flexible, de aprendizaje autorregulado y que de mayor autonomía y criticidad en la construcción del pensamiento profesional y ciudadano.

Sin embargo, para avanzar en la construcción de escenarios educativos situados en contextos sociales democráticos, es necesario conocer los programas y modelos de enfrentamiento a los nuevos y diversos retos educativos que durante la pandemia otras universidades exploraron o experimentaron. Indagar en torno a las distintas formas como las Universidades encararon los retos y desafíos que la pandemia desencadenó; y las novedades, innovaciones o estrategias puestas a prueba en la educación universitaria –fueran universidades abiertas, a distancia o tradicionales (cara a cara)– motivó una amplia producción de estudios, investigaciones y temáticas.

A pesar de ello, se observa que los hallazgos y propuestas están atomizadas en investigaciones de distintos niveles educativos y con diferentes niveles de rigor, métodos e impacto. También se identificaron documentos de políticas e informes institucionales en los que se entretejen temas como la formación docente, el tipo de tecnologías empleadas, las políticas desarrolladas, experiencias

e innovaciones de docentes, registro de testimonios, sistematizaciones; entre otros muchos asuntos, métodos y tipos de textos que hacen difícil una revisión que agote todo lo producido a la fecha.

Por esta razón, en este apartado se eligió considerar solo aquellas revisiones sistemáticas, artículos y reflexiones que se enfocan en el tema de la formación docente. Si bien no son muchas, la selección hecha permite visualizar un panorama de las acciones y marcos que sirvieron para diseñar estrategias y políticas de formación, bajo las condiciones acordes a las decisiones sanitarias y educativas de los gobiernos en el mundo y en México, las cuales se modificaron de manera acelerada conforme se avanzó con la vacunación.

Un aspecto a resaltar es que el tema de la formación docente y la incorporación de las tecnologías digitales en su práctica no es nuevo, aunque sí ha retomado fuerza a partir de la pandemia. En esta materia el documento del *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO* (UNESCO, 2019) es un referente para entender el desarrollo de muchas de las políticas de formación en el tema, sobre todo porque este marco está alineado a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Una característica de este marco es la constante actualización a la que es sometido por el rápido desarrollo tecnológico de las últimas dos décadas. El *Marco de competencias docentes* establece tres niveles con base en los cuales es posible diseñar estrategias y políticas de formación; dichos niveles son los de *adquisición de conocimientos, profundización de conocimientos y creación de conocimientos*. Cada nivel identifica aspectos que van desde el curricular al de la gestión, las competencias a desarrollar, así como metas y objetivos. De esta manera, en el nivel de creación de conocimientos, en el aspecto de aprendizaje profesional, la competencia asociada es "desarrollar, experimentar, formar, innovar y compartir prácticas óptimas de forma continua, para determinar de qué manera la tecnología puede prestar los mejores servicios a la escuela" (UNESCO, 2019, p. 45).

De este marco surge la expectativa para transformar el papel del docente hacia uno caracterizado por un mayor nivel de agencia y autogestión del propio aprendizaje que es necesario mantener. Situación que en el contexto de la pandemia parece que se ha hecho más presente y necesario.

Alcanzar estos niveles de competencia docente, responde a un proceso de transformación profunda en el profesorado que necesita de nuevas, pertinentes y relevantes estrategias de formación y profesionalización que sean continuas, flexibles, abiertas y mixtas. Por otro lado, las condiciones que la pandemia impuso funcionaron como un catalizador para un cambio de las prácticas docentes y de los procesos de formación continua, (CUAIEED, 2021a).

Esto a propósito del fenómeno generalizado en el incremento no solo en el número, sino en la cantidad de docentes de los distintos niveles que se enrolaron en procesos de formación, y que en el caso de la educación superior se reconoce como algo que se ha hecho bien durante este tiempo (BID, 2020).

La pandemia como catalizador social impulsó a las IES a innovar con las condiciones de infraestructura tecnológica y capacidades disponibles en el momento del confinamiento (Reimers y Marmolejo, 2021), antes que esperar a tener las condiciones ideales para impulsar cambios desde una expectativa idealizada. Situación que terminó reflejándose en nuevas formas de organización, por medio de estrategias como reuniones de seguimiento y apoyo, incorporación de plataformas virtuales y diseño de recursos y materiales digitales que las y los docentes pudieran emplear en su labor educativa.

Estas acciones pueden valorarse como cambios positivos para promover una transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en lo que Dusell (2020) denomina como *hacer escuela* en el contexto actual, en el que los procesos, tiempos, interacciones y perdurabilidad del conocimiento

se dibuja distinto debido a la presencia de las tecnologías y los procesos sociales y de comunicación que esta impulsa.

A pesar de los avances, la situación en torno a cómo se dio la formación continua del profesorado es un problema, pues si bien se atendió la deficiencia de formación en educación mediada por tecnologías, lo que pudiera parecer un logro educativo, se sabe que la formación y actualización docente a través de cursos cortos y talleres no es suficiente para la transformación de perspectivas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esto surge la pregunta acerca de lo que realmente está cambiando y cuál es el impacto que estas acciones tienen para mantener y transformar la misión educativa de las universidades.

En otro escenario, las diferencias y brechas que la interrupción de la presencialidad ocasionó para quienes viven con mayores desventajas estructurales (Pogré, 2020), vinieron a reafirmar la necesidad de democratizar e impulsar a la cultura digital en educación como en otros espacios de la sociedad. Asimismo, se pusieron en tela de juicio algunos mitos acerca de cómo y a través de qué se transmite o construye el aprendizaje y el conocimiento, y con ello de las prácticas docentes que son más efectivas para lograrlo. Esto de manera independiente del espacio y tiempo en el que ocurran o el contexto social en el que se formen las personas.

Todas estas son cuestiones que interpelan de manera directa a las políticas y estrategias de formación y profesionalización que se diseñaron e implementaron durante este tiempo, en los diferentes niveles de los sistemas educativos en el mundo. De acuerdo con Pogré (2020), estas van más allá de lo curricular, en tanto que implican responder a preguntas previas a la pandemia acerca de cómo se estructura una oferta de formación y profesionalización universitaria que sea pertinente, relevante, eficiente, efectiva y significativa en forma y contenido para las y los docentes, que a la vez impacte en el estudiantado.

En este contexto, como lo demuestra la revisión sistemática de Reynosa et al. (2020), en la que se analizaron los resultados de 23 estudios empíricos se identificó que la adaptación docente a las condiciones y necesidades de conocimientos y habilidades que impuso la pandemia, se tradujo en una combinación de estrategias institucionales de formación con aspectos propios de la iniciativa y motivación del profesorado para encontrar maneras, espacios y tiempos para formarse, tanto por medio de la oferta formativa de sus instituciones, como de la autoinstrucción y la iniciativa propia de cada docente. Parece ser, entonces, que se desencadenó un contexto de autoformación impulsado, principalmente, por el sentido de urgencia de las y los docentes el cual resonó con mayor o menor fuerza en las acciones implementadas por cada institución.

De esto surge la pregunta ¿qué tanto se cambiaron las pedagogías y didácticas en educación media y educación superior y de qué manera ocurrieron? La respuesta a esta pregunta no se sabe aún con exactitud, lo que sugiere una línea de estudio abierta a su descripción y comprensión. Sin embargo, el hecho de que las y los docentes hayan incorporado las tecnologías digitales a su trabajo y se involucraran en procesos de formación no garantiza una transformación de las prácticas, al menos no de todos los aspectos que engloban o en los sentidos que idealmente muchos y en especial las IES buscaron, esto sin menoscabo de lo logrado.

En la revisión sistemática de Rambay y De la Cruz (2020) se señala la importancia de fortalecer, como parte de las competencias digitales del profesorado, sus capacidades pedagógicas no solo en el uso instrumental de las tecnologías, por ejemplo, con relación a la evaluación en un entorno a distancia (González Fernández, 2021). Es pertinente que las propias IES realicen análisis críticos en torno al tipo y sentido de la oferta formativa que diseñaron e implementaron como una exigencia del contexto social y una demanda de los propios docentes (Huerta-Soto, et al., 2022).

En el caso de la UNAM, las condiciones en las que se implementó la oferta formativa en el contexto de la pandemia, llevaron a poco más de la mitad de las entidades académicas a diseñar y poner en marcha programas de formación docente (CUAIEED, 2021b). Según el informe elaborado por la CUAIEED (2021b) respecto al estado que guarda la formación docente en la UNAM, una acción de mejora de los procesos de diseño de la oferta formativa consistiría en que las propias entidades elaboren diagnósticos que les permitan constituir una oferta amplia, variada en modalidades y formatos que se base en el uso de las tecnologías digitales. Aunada a esta recomendación se identifica la ausencia de información precisa y transparente para el diseño de una oferta de formación y profesionalización docente para los niveles de educación media superior y superior.

Al respecto, en el diseño de los tres cuestionarios que la CUAIEED lanzó de marzo de 2020 a abril de 2021, se consideró como un aspecto esencial conocer las necesidades de formación; así como explorar en relación con aquellas temáticas en que, al momento de hacer el levantamiento, las y los docentes se habían formado. Contar con información acerca del tipo de necesidades e intereses que las y los profesores universitarios tienen, es un paso ineludible para diseñar una oferta formativa y profesionalizante que sea variada, suficiente, pertinente y relevante a los propósitos formativos de las y los estudiantes.

Necesidades de formación docente durante el confinamiento y la educación remota

En este apartado se presentan los resultados principales de los tres cuestionarios acerca de la formación de las y los docentes durante la pandemia. Es importante aclarar que, en estos tres cuestionarios, además del tema de formación, se exploraron otras dimensiones en torno a las experiencias del profesorado. En cada cuestionario se obtuvo información de los subsistemas de bachillerato y de licenciatura, además, en el último instrumento se aplicó a una muestra estadísticamente representativa tanto de estudiantes como docentes.

En ese sentido, mientras que en el primer y segundo cuestionario (Sánchez-Mendiola, et al., 2020; De Agüero-Servín et al., 2020) se optó por incorporar tanto reactivos de opción cerrada como abierta, el tercer cuestionario únicamente se integró de reactivos de respuestas cerradas; mismos que se calibraron y pilotearon con el fin de darles pertinencia y facilitar el llenado de los cuestionarios por las y los informantes (CUAIEED, 2021).

Respecto al muestreo que se siguió, tanto para el caso del primero como del segundo cuestionarios se construyó una muestra estratégica no probabilística (Etikan, et al., 2016). Mientras que para el tercer cuestionario se integró una muestra estadística que permitió obtener representatividad de las y los profesores, a nivel de subsistemas para el caso de bachillerato y por área de conocimiento, para el estudiantado y el profesorado de licenciatura (CUAIEED, 2021a).

Es de destacar que, mientras en el primero y segundo cuestionarios se incorporó el nivel de posgrado, para la tercera encuesta se decidió centrarse en los niveles de bachillerato y licenciatura; esto por cuestiones de necesidad de información y también porque el tamaño de la población de estos niveles es muy grande. Por otro lado, el posgrado transita por otras lógicas, problemáticas y dinámicas escolares y académicas específicas y distintas en lo pedagógico y lo didáctico a los niveles precedentes, así como en apoyos de distinto tipo para estudiantes y profesores.

Tabla 1. Tamaño de las muestras por cuestionario

	Primer cuestionario Marzo 2020	Segundo cuestionario Junio 2020	Tercer cuestionario Abril-agosto 2021
Tamaño de la muestra	383 docentes	513 docentes	2,240 docentes
Tipo de muestra	Estratégica y de conveniencia	Estratégica y de conveniencia	Muestral y representativa

Fuente: Elaboración propia.

a) Primer cuestionario (marzo, 2020)

Uno de los primeros instrumentos que la CUAIEED diseñó para conocer las necesidades, problemáticas y recursos que las y los docentes de la UNAM tenían durante la pandemia, fue el cuestionario aplicado en marzo de 2020. Este primer instrumento fue respondido por 383 docentes universitarios, el cual constaba de 16 preguntas de respuesta cerrada y una de respuesta abierta (Sánchez-Mendiola, et al., 2020). Esta última se analizó de forma cualitativa clasificando las respuestas en categorías que abarcaban temáticas similares; la pregunta en cuestión fue:

- ¿Qué propuestas concretas le harías a la Universidad para que te apoye en la docencia no presencial durante la contingencia?

Además de las diferentes temáticas que planteó el profesorado, el análisis de las respuestas mostró algunas necesidades de formación, las cuales fueron clasificadas en cuatro grandes áreas que se presentan a continuación.

Muchos docentes expresaron la necesidad de un acompañamiento y asesoría para continuar con sus actividades a la distancia, considerando que no habían tenido experiencia en impartir clases a través de medios digitales. Comentarios como: "*Que haya asesoría sincrónica para alumnos y profesores*", "*Tener un WhatsApp o Línea telefónica de apoyo para resolver problemas técnicos*" o "*Programar cursos presenciales con asesoría técnica en fechas y horarios disponibles en los 2 turnos académicos*", se relacionan con la necesidad de un apoyo hacia las y los docentes por parte de personal especializado. En este sentido, el profesorado consideraba necesario tener vías de comunicación para obtener asesoría pedagógica y técnica para enfrentar la transición hacia la educación remota de emergencia (ERE).

Otra necesidad de formación se relacionó con el apoyo pedagógico y didáctico, en este sentido las respuestas reflejaron esta necesidad, pues al migrar las clases hacia espacios digitales hubo rutinas y acciones que fueron cuestionadas por las y los estudiantes –o de muy dudosos resultados según el profesorado–, aspectos que no funcionaban como lo hacían en los espacios presenciales. Algunos comentarios de las y los docentes expresaron la necesidad de "*capacitación en asesoría didáctica, y el uso de herramientas tecnológicas*", apoyo en "*estrategias didácticas*", "*clases sobre didáctica, manejo de grupo y control emocional de grupos online*", "*curso para el uso de herramientas didácticas*", entre otros. Todos estos comentarios tienen en común la necesidad de herramientas pedagógicas para que los

y las docentes pudieran continuar con sus clases, lo que refleja una preocupación y una incertidumbre de cómo se estaba realizando la transición hacia las clases inmersas en tecnologías digitales.

Otra necesidad de formación identificada se vinculó con la incorporación de las herramientas digitales a la práctica docente. Dadas las circunstancias por las que los y las docentes pasaban a principios del 2020, el uso de herramientas digitales era para muchos algo nuevo, distante y difícil, es lo que atrajo mayor atención y dedicación. El estar obligados a dar sus clases a través de la pantalla requería la configuración de un entorno digital que incluye diferentes herramientas, *software* y aplicaciones digitales, que van desde el correo electrónico, las aulas virtuales, aplicaciones de diseño, entre otras. Comentarios de los y las docentes señalan la necesidad de "*algunos cursos y guías para aprovechar mejor los recursos tecnológicos sincrónicos y asincrónicos*", "*cursos para poder explotar al máximo las herramientas digitales*", "*en general, a través de mi dependencia estoy siendo apoyada; pero me gustaría recibir cursos de capacitación tecnológica para aprender a manejar más y mejor las TIC*", "*es necesario tener una capacitación virtual para manejar un aula virtual*".

La última área que reflejó necesidades de formación se relaciona con la evaluación del aprendizaje. Esta necesidad fue identificada en los comentarios de algunos docentes en respuestas como "*apoyo en evaluaciones de tipo práctico*", "*tal vez el mayor reto es la evaluación a distancia*", "*propuesta de estrategias de evaluación a distancia*", "*brindar asesorías y apoyo constante y continuo sobre el trabajo a distancia, principalmente en la evaluación de los aprendizajes*" o "*que me proporcionen una aplicación para realizar exámenes en línea, que sea amigable ya que imparto la asignatura de química y me ha sido difícil utilizar aplicaciones por la dificultad de insertar imágenes*".

Como se pudo apreciar en las respuestas obtenidas de este primer cuestionario, las necesidades que muchos docentes comentaron en ese momento de la pandemia del tránsito hacia las actividades digitales se relacionaron con tener un acompañamiento cercano, apoyo en los procesos didácticos y pedagógicos, la incorporación de tecnologías digitales y maneras de implementar la evaluación. Información como esta sirve como sustento para diseñar cursos y talleres, material didáctico, conversatorios y mesas de diálogo, entre otras cosas.

b) Segunda encuesta (junio, 2020)

En junio de 2020, se lanzó un segundo cuestionario para dar continuidad a la manera en que se estaba viviendo la transición a las clases mediadas por tecnologías digitales (De Agüero, et al., 2020). Esta encuesta estuvo estructurada por 40 reactivos de opción múltiple tipo Likert y preguntas de respuesta abierta. Este cuestionario fue desagregado de forma más amplia considerando la identidad de género del profesorado, su edad, los niveles educativos en que impartían clases, la modalidad educativa a la que pertenecían, así como la categoría administrativa que tenían como docentes dentro de la UNAM. Dos fueron los reactivos que exploraron algunas necesidades de formación, el reactivo 17 de respuesta abierta y el 20 de opción múltiple. El primero exploraba algunas de las actividades virtuales organizadas por la UNAM que habían tomado, entendiendo que fueron eventos de su interés; por su parte, el segundo reactivo exploraba explícitamente las temáticas de formación en las que las y los docentes tenían interés en participar.

Según el análisis de las respuestas sobre el tipo de actividades virtuales a las que habían asistido durante ese momento de la pandemia, se pudo ver que hubo cursos y talleres, *webinars*, seminarios, conferencias, diplomados, entre otros, los cuales abordaban temas relacionados con la docencia, la incorporación de tecnologías digitales a las prácticas docentes, contenidos disciplinares, evaluación del aprendizaje, aspectos socioafectivos, salud y situaciones relacionadas a la pandemia, género e idiomas.

Sobre los temas relacionados con la docencia, muchas respuestas incluyeron comentarios de actividades como el "*Seminario Web: El reto de la formación docente en nuestras universidades ante la pandemia*", "*docencia y resiliencia en tiempos covid*", "*Formación docente en la pandemia*", "*Diseño de actividades de aprendizaje en modalidad no presencial: una estrategia basada en el análisis de interacciones*", entre otros. A partir de esto, se puede apreciar el tipo de intereses que tenían para mejorar su docencia, lo cual estuvo principalmente relacionado con lo que implicaba realizar su práctica docente en una situación de pandemia, a distancia, mediada por tecnologías digitales y con el riesgo de contraer la enfermedad de COVID-19.

En cuanto a la incorporación de tecnologías digitales a las prácticas docentes, muchos de los profesores y profesoras contestaron haber participado en cursos sobre "*Herramientas de G Suite para la educación en línea: Meet y Classroom*"; "*Meet desde cero. Trabajo colaborativo. Presentaciones en Google. Elaboración de exámenes con formularios*"; "*Uso de herramientas virtuales. Pizarra Zoom como herramienta de evaluación. Google Forms como herramienta de evaluación*"; "*Talleres de Zoom y Classroom*", "*Taller de Herramientas Virtuales*", entre otros. Estas opciones a las que asistieron las y los docentes muestran la necesidad de actualizarse en el uso de tecnologías digitales para realizar diferentes procesos que ocurren en el trabajo docente.

El profesorado también señaló haber participado en eventos relacionados con sus asignaturas y áreas profesionales. Muchos tuvieron la opción de inscribirse a cursos, talleres y videoconferencias que abordaban temáticas disciplinares que les permitían actualizarse. Así, algunas de estas respuestas fueron las siguientes: "*Ciclo de conferencias de Control de la Maleza*", "*Ciclos de esterilización Norma Europea, Tecnologías de Infecciones Manejo de Aerosoles*", "*Curso de actualización curricular*", "*Curso de selección de instructores de Embriología*", "*Coloquio Agua para una ciudad sostenible*", "*Aplicaciones estadísticas en Prism 8: herramientas para inferencia y toma de decisiones*", entre otras.

Uno de los intereses formativos fue el referente a la evaluación del aprendizaje dadas las circunstancias de la educación digital y a distancia. Esta preocupación se detectó al encontrar varias referencias a cursos y talleres en que las y los docentes se inscribieron, lo cual refleja una continuidad en el interés y necesidad de formación respecto al primer cuestionario. La evaluación fue interpelada dado que el profesorado no podía realizar las mismas prácticas que hacían cara a cara, pues en ese momento se tenían que emplear medios digitales, distanciados de prácticas centradas en la vigilancia y control docente y con la incertidumbre de saber si los estudiantes realmente evidenciaban su conocimiento construido. Algunas respuestas sobre este aspecto son las siguientes: "*Diseño y aplicación de instrumentos de evaluación*", "*Evaluación del aprendizaje durante la Pandemia: ¿podemos encontrarle el círculo a la cuadratura*?", "*Instrumentos de evaluación con Moodle*", "*Uso de Kahoot, en evaluaciones de educación continua*", "*Google Meet y exámenes con Google Forms, CUAED*", "*Como puedo construir cuestionarios a través de la plataforma Moodle para evaluar a distancia, DGTIC*".

Otro de los temas de interés en la formación profesional de las y los docentes tuvo que ver con aspectos socioafectivos. Se encontraron respuestas que señalaron haber asistido a cursos y experiencias formativas como "*La importancia de la resiliencia y el bienestar emocional de los docentes en la contingencia. ¿Cómo podemos cuidar(nos) los actores educativos?*", "*La salud mental de los maestros, organizada por CONACyT*", "*El miedo y la ansiedad durante la cuarentena (UNAM)*", "*Conferencias, Manejo del estrés: guía para el docente*", "*Técnicas para manejar el estrés y la ansiedad*", entre otros. Estos títulos dejan ver que el profesorado en este momento de la pandemia también requería contención emocional, ya que habían cursado diversas experiencias que podían ser estresantes, como el haber estado casi un año en confinamiento, el temor constante por posibles contagios, los casos positivos

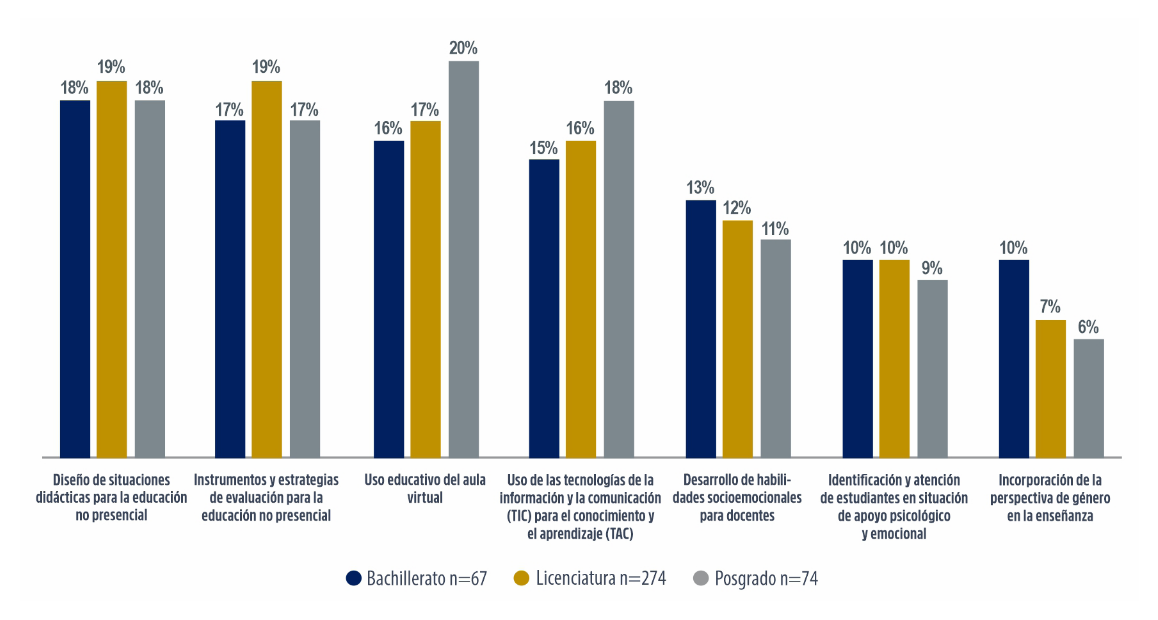
por COVID-19, la pérdida de familiares, así como las dificultades presentadas en las aulas virtuales y la interacción con los estudiantes (CUAIEED, 2021).

Con relación a los aspectos del cuidado de la salud y el curso de la pandemia, hubo docentes que reportaron haber tomado cursos y talleres sobre estas temáticas. Así, algunas respuestas hacían referencia a "*Desinfectantes industriales y caseros: su importancia y efectividad en tiempos de COVID-19*", "*Ciclo de conferencias COVID-19 Facultad de Odontología, UNAM*", "*COVID-19 ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos? UDUAL*", "*Pruebas diagnósticas para COVID-19*", "*Hacia un debate de la Política Urbana ante la disrupción del COVID-19*", entre otros. Todos estos títulos abordan diversos aspectos de interés para las y los docentes, lo cual les servía para tener un conocimiento mayor de la enfermedad y el desarrollo de la pandemia en la sociedad.

Finalmente, algunos docentes también hicieron referencia a temáticas relacionadas con la perspectiva de género, el cual ha sido uno de los intereses que poco a poco cobran mayor presencia en los discursos docentes y del estudiantado. Algunos de los títulos de los eventos a los que hicieron referencia son los siguientes: "*Lenguaje inclusivo en la educación a distancia*", "*Protocolo de atención contra la violencia de género de la UNAM en la cuarentena*", "*Seminario Web: Perspectiva de Género en educación continua*", "*Curso de Igualdad de Género y no Violencia por la ENP 9*", "*Convivencia Familiar con perspectiva de género*". Si bien fueron pocas las respuestas que mencionan estas temáticas, las y los docentes de diferentes niveles educativos consideran la importancia de formarse en la perspectiva de género, la igualdad y la no violencia.

Con relación a la pregunta de elección múltiple acerca de los intereses y necesidades de formación (reactivo 20), de las siete alternativas que pudieron elegir, se observa que desde el bachillerato hasta el posgrado las cuatro temáticas que tuvieron la mayor parte de respuestas fueron las siguientes: "Diseño de situaciones didácticas para educación no presencial" (18% bachillerato, 19% licenciatura y 18% posgrado); "Instrumentos y estrategias de evaluación para la educación no presencial" (17% bachillerato, 19% licenciatura y 17% posgrado); "Uso educativo del aula virtual" (16% bachillerato, 17% licenciatura y 20% posgrado); y finalmente "Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para el conocimiento y el aprendizaje (TAC) (15% bachillerato, 16% licenciatura y 18% posgrado). Las que tuvieron menor cantidad de respuestas en todos los niveles fueron las correspondientes a "Desarrollo de habilidades socioemocionales para docentes" (13% bachillerato, 12% licenciatura y 11% posgrado); "Identificación y atención de estudiantes en situación de apoyo psicológico y emocional" (10% bachillerato, 10% licenciatura y 9% posgrado); y finalmente "Incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza (10% bachillerato, 7% licenciatura y 6% posgrado).

Figura 1. Intereses y necesidades de formación docente



Fuente: Elaboración propia con base en De Agüero, et al. (2021).

Estos resultados concuerdan con lo reportado en la pregunta de respuesta abierta (reactivo 17) ya que los aspectos didácticos, de evaluación y de incorporación tecnológica son preocupaciones que las y los docentes tenían en ese momento de la encuesta y querían continuar en su formación. Además, si bien fueron menos las respuestas relacionadas con situaciones socioemocionales y de género, estos temas tuvieron presencia y fueron compartidos por varias de las y los docentes en los diferentes niveles educativos: bachillerato, licenciatura y posgrado. Es de vital importancia promover el interés de esta temática, dado que ha habido una creciente demanda por parte de la comunidad universitaria sobre la incorporación de la perspectiva de género y la prevención de la violencia en los espacios de la UNAM.

c) Tercer estudio (abril-agosto, 2021)

Otro estudio realizado desde la CUAIEED fue el que tuvo su levantamiento de datos durante los meses de abril a agosto de 2021. Este estudio estuvo conformado por dos cuestionarios dirigidos a docentes y estudiantes de bachillerato y licenciatura. En el caso de las y los docentes fue el tercer cuestionario que daba seguimiento a los anteriores, mientras que para los estudiantes fue el primer estudio que se realizaba con esta población durante la pandemia.

Los propósitos de la investigación fueron los siguientes: *a*) caracterizar la experiencia del profesorado y estudiantado en la transición a la ERE; *b*) explorar las concepciones de educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que mediaban en las opiniones de los actores universitarios; *c*) identificar intereses y necesidades de formación del profesorado para el tránsito a una educación intermodal y digital; *d*) reconocer las limitaciones y obstáculos pedagógicos, logísticos y de acceso a las tecnologías digitales de docentes y estudiantes para realizar sus actividades educativas. De estos objetivos, el tercero fue el que se retomó para discutir en el presente capítulo.

Los cuestionarios, tanto para profesores como para estudiantes, se construyeron con cinco dimensiones:

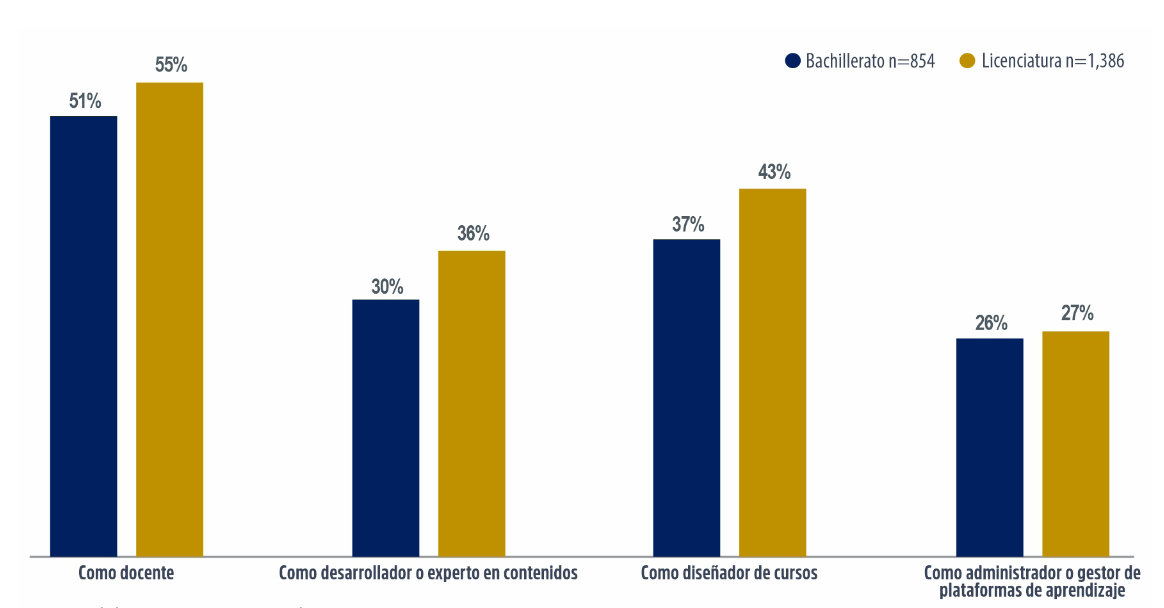
1. Condiciones de docentes y estudiantes previo y durante la pandemia.
2. Problemáticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia.
3. Intereses y necesidades de formación.
4. Interacciones didácticas previo y durante la pandemia.
5. Formas de evaluación previa y durante la pandemia.

Estas dimensiones se exploraron a través de 55 reactivos de respuesta cerrada, de ordenamiento, de frecuencia y de niveles de acuerdo o desacuerdo. Previo a su aplicación se realizó un estudio piloto con el cual se hizo la validación aparente y de constructo, así como la realización de los ajustes pertinentes en los reactivos para conformar la versión final del instrumento.

Durante los meses de abril a agosto de 2021 se lanzó el cuestionario al profesorado a través de una invitación vía correo electrónico con el dominio de aulas virtuales. Para el caso de las y los docentes las respuestas obtenidas fueron un total de 2,240 (854 de bachillerato y 1,386 de licenciatura), desde donde se pudo analizar distinta información relacionada con las condiciones y necesidades que impactan el trabajo docente mediante la educación digital (CUAIEED, 2021). Para fines de este capítulo, solo se presentarán algunos datos correspondientes a la *Dimensión 3. Intereses y necesidades de formación que las y los profesores autoperciben y que las y los estudiantes señalan requieren que desarrollen sus profesores*.

En primer lugar, el reactivo 39 estuvo dirigido a explorar si previo a la contingencia, las y los docentes tenían experiencia en la realización de actividades educativas a distancia y en línea, para lo cual la siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos tanto para docentes de bachillerato como de licenciatura.

Figura 2. Experiencia previa del profesorado en educación a distancia



Fuente: Elaboración propia con base en CUAIEED (2021).

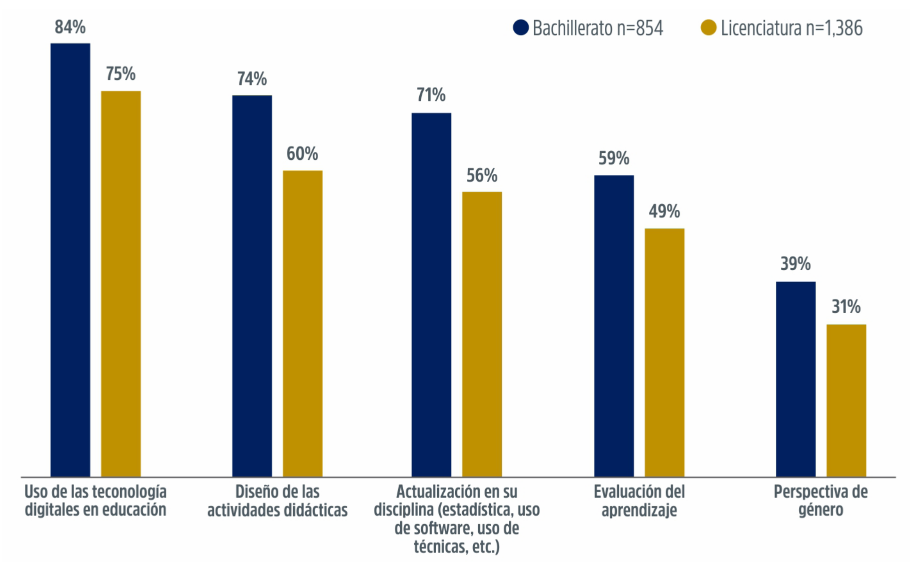
La figura 2 muestra cómo muchos docentes universitarios tuvieron un acercamiento diverso a la experiencia de la educación a distancia con tecnologías digitales, desde haber participado como estudiantes, docentes, diseñadores de cursos, desarrolladores de contenidos y actividades de gestión de plataformas de aprendizaje. Sin embargo, el mayor acercamiento a esta modalidad educativa es en experiencias como docentes o estudiantes, aunque los profesorados de licenciatura reportan mayor proporción como estudiantes en actividades formativas a distancia. Esto podría relacionarse con la dificultad expresada para impartir clases a distancia, dado que pocos tenían esa experiencia.

En el caso de las y los profesores de bachillerato, la mayoría ha participado como docente y estudiante en alguna experiencia de educación a distancia y en menor medida como gestores de plataformas de aprendizaje. Tomando en cuenta la representatividad de los datos, se puede afirmar que por lo menos la mitad de las y los docentes universitarios han tenido experiencia en educación a distancia como estudiante o como docente, pero el porcentaje se reduce con relación a actividades como diseñador de cursos, desarrollador de contenidos y gestor de plataformas.

Lo primero es importante para hacer frente a las necesidades que se tienen en el entorno inmediato por la pandemia, ya que para confeccionar las clases de manera remota, el tener la experiencia de haber tomado cursos como estudiante aporta a imaginar lo que implicaría una actividad que se solicita en clase. El segundo grupo de actividades relativas al diseño de cursos y desarrollo de contenidos o gestores de plataformas, se vuelve un área de oportunidad para elaborar propuestas de formación desde las instancias correspondientes, lo cual servirá para pensar formatos alternativos para desarrollar en clase, obtener información de las formas en que los estudiantes participan en las plataformas (por ejemplo, a través de las analíticas), así como elaborar materiales mediadores que apoyen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, un segundo reactivo exploró si en los últimos dos años (2018-2020) el profesorado había tomado cursos, talleres o diplomados de diferentes temáticas que se les presentaban a escoger. La siguiente figura muestra gráficamente los resultados que las y los docentes expresaron.

Figura 3. Temáticas de formación que el profesorado tomó en los últimos dos años (2018-2020)



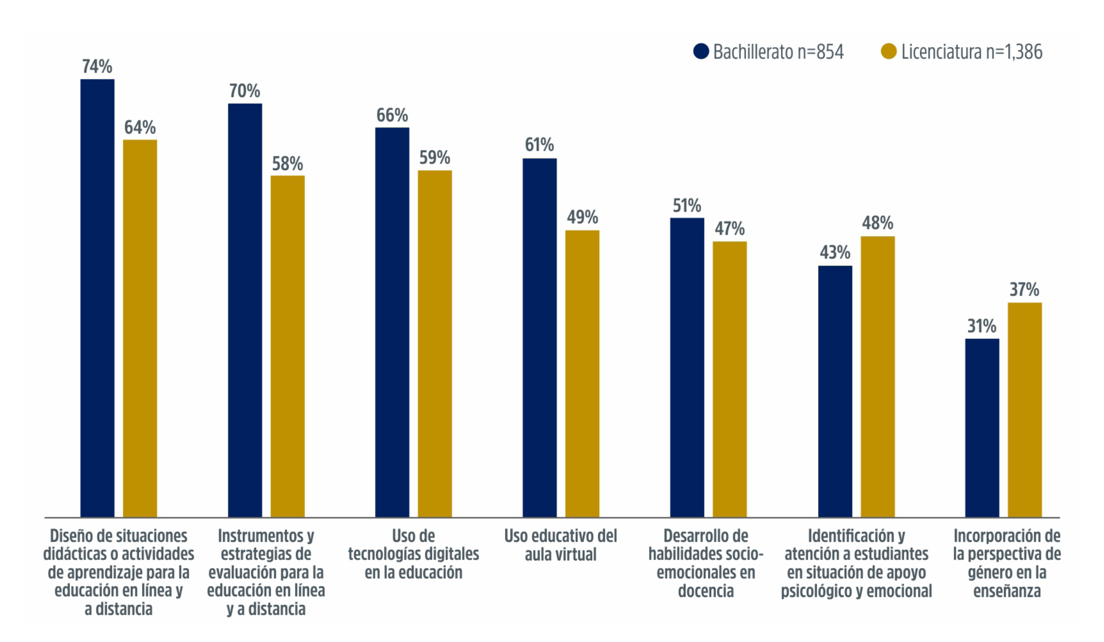
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, el uso de tecnologías digitales en educación, el diseño de actividades didácticas y la actualización disciplinaria fueron los temas frecuentes en que las y los docentes se interesaron y participaron en alguna actividad formativa. Esto sugiere la necesidad por comprender cómo incorporar estas herramientas tecnológicas en las prácticas docentes de manera intencionada, es importante que no solo se reduzca el conocimiento tecnológico a un asunto instrumental, sino cómo estás tecnologías forman parte de nuevas experiencias educativas e interacciones distintas en los entornos digitales.

Los otros temas mencionados, aunque en menor medida, fueron los referentes a la evaluación del aprendizaje y temas sobre perspectiva de género. Sobre esto último, nuevamente se expresa un interés que se ha mantenido y pudiera generalizarse, pues es una problemática que se visibilizó en los últimos años en muchos sectores universitarios, por lo que es importante continuar fomentando relaciones equitativas entre el profesorado y el estudiantado desde las aulas y demás espacios en la UNAM. La gráfica muestra un porcentaje ligeramente mayor de docentes de bachillerato en cada una de las temáticas a las que asistieron, lo cual indica que estuvieron participando de manera continua en la oferta formativa puesta a su disposición por las diversas escuelas y dependencias de la UNAM.

Finalmente, otro de los reactivos exploró las necesidades de las y los docentes sobre las temáticas a las cuales les gustaría asistir en alguna actividad formativa, lo cual ofrece información útil para desarrollar ofertas de formación vinculadas a sus intereses.

Figura 4. Temáticas de interés para el profesorado sobre cursos y talleres de formación



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la figura 4, aquellos temas relacionados con la educación a distancia mediada por las tecnologías digitales fueron los que mayor interés despertaron en las y los docentes universitarios. De esta manera, alrededor del 50% y 70% manifestaron estar interesados en temáticas enfocadas en el diseño de situaciones didácticas para la educación en línea y a distancia, la evaluación en línea, el uso de tecnologías digitales en la educación y el uso del aula virtual. Dos temas relacionados con aspectos socioemocionales fueron considerados de interés para la mitad de las y los docentes que contestaron el cuestionario, el referente al desarrollo de habilidades socioemocionales en las y los docentes, así como la identificación y atención a estudiantes en situación de apoyo psicológico. Por último, un tercio del profesorado expresó su interés por la temática relacionada con la perspectiva de género, lo cual ha sido un tema recurrente en una proporción similar a lo largo de todos los cuestionarios presentados.

En resumen, en las figuras presentadas se puede apreciar que aproximadamente la mitad del profesorado universitario tenía experiencia en educación a distancia con tecnologías digitales ya sea como docentes o estudiantes. No obstante, el resto no contaba con este bagaje, por lo cual el interés por actividades formativas relacionadas con el uso educativo de las tecnologías digitales fue muy recurrente. A la par de este interés vinculado a la situación coyuntural de la educación remota de emergencia y digital, están las temáticas socio-afectivas y sociales como la perspectiva de género, las cuales más de un tercio de las y los docentes también indicaron como relevantes para su formación. A pesar de ello, es de llamar la atención que del grupo de temáticas esta sea la menos solicitada dado el contexto social, político y educativo que el tema reviste para el país y la Universidad.

Conclusiones

Un aspecto que destaca de los estudios es su consistencia de los resultados que se obtuvieron en los tres momentos cuando se aplicaron los instrumentos: al iniciar la contingencia sanitaria en marzo de 2020, una vez terminado el primer semestre en junio 2020 y a más de un año de estar con la educación remota por el cierre de escuelas y universidades en México en 2021; es decir, se aprecia que hay una continuidad en las necesidades e intereses que las y los docentes identifican y han expresado durante la pandemia. Las necesidades e intereses de formación y profesionalización docente de la UNAM se centraron no solo en el empleo de las tecnologías como herramientas y su uso instrumental en las prácticas docentes, sino en la articulación de las tecnologías con la posibilidad de construir prácticas didácticas y pedagógicas adecuadas para el aprendizaje de sus estudiantes y para los contenidos y disciplina de la asignatura, como para el contexto social y de salud que la pandemia colocó al centro.

El entrelazamiento de las temáticas identificadas y su imbricación a los tiempos sociohistóricos que se viven desde inicios del año 2020 hasta el presente, se puede apreciar mediante la expresión de la necesidad de las y los docentes para tener alternativas didácticas y pedagógicas en sus prácticas educativas situadas y mediadas en los espacios en línea y digitalmente. Lo anterior implica conocer y saber usar estas herramientas, sobre todo construir formas de interacción con un sentido pedagógico basado en un método didáctico que flexibilice, abra e incorpore una diversidad de posibilidades en el uso de las herramientas digitales, así como construir alternativas a las prácticas e interacciones que realizaban en tiempos previos a la pandemia.

Por otra parte, es importante que las y los docentes reconozcan la trascendencia de formarse en aspectos que atraviesan su propia práctica y trato con los estudiantes que se identifica en las temáticas de apoyo socioemocional a estudiantes e incorporación de la perspectiva de género. Esto como una forma de atender las situaciones sociales que la pandemia generó en la salud física y emocional del estudiantado y profesorado, como en la demanda por una vida más igualitaria y equitativa entre

las personas, que reconoce la diversidad de identidades que conviven en el espacio universitario, así como las inequidades de género que se reproducen.

Aunque estos temas son claves, es importante visualizar las problemáticas que traen consigo y que no son fáciles de solucionar, dado que se relacionan con la cada vez mayor suma de responsabilidades y exigencias que el docente asume, más allá de los aspectos propiamente curriculares y disciplinares que se podría suponer.

A propósito de esto, algo que se destaca es el incremento en la proporción de docentes que refirieron interesarse y necesitar formación y profesionalización para la docencia entre el segundo y tercer cuestionario. Llama la atención el caso de las y los docentes de bachillerato que plantea diferentes retos hacia el profesorado como a la propia Universidad. Al respecto, construir respuestas implica incorporar criterios de pertinencia, relevancia, eficacia y utilidad respecto al tipo de oferta que se construya.

Como se aprecia en los datos de experiencia previa a la pandemia, un amplio porcentaje de docentes recibió formación, además tienen experiencia en las distintas facetas del trabajo en línea y a distancia. Queda la pregunta acerca de la conveniencia de que las temáticas de interés y la experiencia previa sean articuladas en un modelo de formación de la Universidad que, más allá de las coyunturas, permita a cada docente construir una trayectoria formativa que sí considere sus intereses y necesidades autopercibidas, pero que a la vez responda a una visión institucional acerca del tipo de docentes que la Universidad requiere.

Referencias

Banco Interamericano de Desarrollo, BID. (2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19*. Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de la Universidades Líderes de América Latina. http://dx.doi.org/10.18235/0002481

Cobo, C., y Narodowski, M. (2020). El incierto futuro de la educación escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 1-6. https://doi.org/10.15366/tp2020.35.001

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, CUAIEED. (2021). *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia (Panorama general)*. UNAM. https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital_V06-29-10-21.pdf

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, CUAIEED. (2020). *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia*. UNAM. https://cuaieed.unam.mx/descargas/Informe_Encuesta_Docentes_UNAM_Extenso_VF.pdf

De Agüero, M., Benavides-Lara, M. A., Rendón, J., Pompa, M., Hernández Martínez, A., y Sánchez-Mendiola, M. (2020). Los retos educativos durante la pandemia de COVID-19: segunda encuesta a profesoras y profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria, 22*(5). http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.13

De Agüero, M., Benavides-Lara, M. A., Manzano P. A., y Sánchez-Mendiola. M. (2021). Entre la desigualdad y la oportunidad: seguimiento a los retos educativos para la docencia durante la pandemia en la UNAM. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento, 9*(23), 1-12. http://dx.doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.79212

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI-DGES*, 6(10), 13-25. http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & education, 59*(2), 423-435. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001

González, M. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 81-102. https://doi.org/10.51302/tce.2021.614

Hoodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCASE Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Huerta-Soto, R., Guzmán-Avalos, M., Flores-Albornoz, J., y Tomás-Aguilar, S. (2022). Competencias digitales de los profesores universitarios durante la pandemia por COVID-19 en el Perú. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25*(1), 49-60. https://doi.org/10.6018/reifop.500481

Kerr S. S., & Baker, D. M. (2021). Faculty Perceptions of Teaching Online During the COVID-19. University Transition of Courses to an Online Format. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 10, 337-353. https://doi.org/10.14434/jotlt.v10i1.31621

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC. (2020, 6 de abril). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-070420-ES-2-1.pdf

Pelletier, K., McCormack, M., Reeves, J., Robert, J., Arbino, N., Al-Freih, M., Dickson-Deane, C., Guevara, C., Koster, L., Sánchez-Mendiola, M., Skallerup Bessette, L., & Stine, J. (2022). *EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. https://www.learntechlib.org/p/221033/

Pogré, P. A. (2020). ¿Y ahora qué? Políticas y formación docente en América Latina. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (45-58). UNIPE-CLACSO. https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-ii-experiencias-y-problem%C3%A1ticas-en-iberoam%C3%A9rica-detail#:~:text=Experiencias%20y%20problem%C3%A1ticas%20en%20Iberoam%C3%A9rica%2C%20segundo%20volumen%20de%20una%20serie,CLACSO%20y%20UNIPE%3A%20Editorial%20Universitaria

Rambay, M. G., y De La Cruz, J. (2020). Desarrollo de las competencias digitales en los docentes universitarios en tiempo pandemia: una revisión sistemática. *In Crescendo*, 11(4):511-527. https://doi.org/10.21895/incres.2020.v11n4.06

Reimers, F. M., y Marmolejo, F. (2021). Liderar el aprendizaje en tiempos de crisis. Respuestas de la educación superior a la pandemia mundial de 2020. En F. M. Reimers y F. Marmolejo (coord.), *La colaboración escuela-universidad durante la pandemia. Manteniendo las oportunidades educativas y reinventando la educación* (11-56). ANUIES. http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/211001101752Colaboracion+escuela-universidad+Libre+acceso.pdf

Reynosa, E., Rivera, E. G., Rodríguez, D. B., y Bravo, R. E. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Revista Conrado, 16*(77), 141-149. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600141

Sánchez-Mendiola, M., Martínez, P., Torres, R., De Agüero, M., Hernández, A., Benavides Lara, M., Rendón, J., y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria, 21*(3). http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12

Trust, R., & Whaleen, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Jl. of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199 https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), United Nations Children Fund (UNICEF), & World Bank (WB). (2020). *What Have We Learnt?: Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700

Capítulo 15

La formación docente en FES Iztacala: 40 años de experiencias

Miguel Ángel Martínez Rodríguez, Ana Elena del Bosque Fuentes

Introducción

En este capítulo, nuestro propósito es abordar los diferentes aspectos que han caracterizado a los eventos y las acciones de formación docente desde los primeros cursos aislados que se generaron en una institución de nivel superior, como lo fue la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Iztacala, hasta la creación en sus inicios, de un departamento de pedagogía. También se pretende revisar y analizar cómo se fueron conformando a partir de las acciones realizadas, programas de formación docente que han permanecido a lo largo de estas décadas, de las que nosotros hemos sido partícipes como aprendices y maestros.

A través del apoyo de instancias oficiales como la Secretaría Académica y la Dirección General Asuntos del Personal Académico (DGAPA), y por medio de programas como el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) y el programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), se fueron desarrollando los primeros programas de formación para profesores, lo cual nos permitió conformarnos, primero como un grupo llamado Academia de Desarrollo Pedagógico (ADP), y luego como el Colectivo Inter y Multidisciplinario de Investigadores Educativos (CIMIE), para realizar cursos y talleres con nuevas orientaciones, diseñar intervenciones en el aula como la investigación acción, y otros proyectos que intentaban hacer que los profesores hicieran investigación educativa.

En este caso hacemos una exposición de los distintos proyectos y programas con las respectivas orientaciones que fuimos adoptando e involucrándonos con el fin de conocer y entender mejor las bases y las aplicaciones de distintos proyectos que, en algunos casos, fueron productos originales de todos los miembros del colectivo. Para lograr tales propósitos haremos un breve recorrido histórico de la educación superior y de las acciones generadas desde fines del siglo pasado en plena etapa del postmodernismo.

Partimos del hecho de que en la década de los setenta se empieza a gestar una nueva concepción de la docencia, del aprendizaje y de la educación. El contexto social que se estaba viviendo durante el tiempo de creación de las ENEP tiene relación con la inconformidad que se venía sintiendo desde

los movimientos de 1968 y 1971, en el que los estudiantes en su mayoría pedían un cambio hacia modelos educativos más dinámicos y flexibles. Además de una apertura para un mayor número de estudiantes y, por lo tanto, que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) abriera sus puertas en los niveles de bachillerato y licenciaturas.

La forma en que se pensaba el diseño curricular en ese tiempo tenía que ver con los modelos tradicionales y hasta ese momento, no se habían considerado modelos más modernos como los modulares. De las primeras instituciones en emplearlos fueron la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la entonces denominada ENEP Iztacala, actualmente Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala. Pero lo más importante es que la nueva planta docente estaba constituida por profesores jóvenes e inexpertos, recién egresados de la carrera, que tenían que ser formados y capacitados en las artes de la docencia.

En una conferencia reciente que impartió el Dr. Miguel Á. Pasillas (2022) sobre el surgimiento y desarrollo del Departamento de Pedagogía en Iztacala, señaló que la pedagogía como disciplina, tiene un carácter más de intervención que de investigación y hace una enumeración de eventos que ocurrieron en esas fechas entre mediados de los 70 e inicios de los años 80, que fueron tiempos en los que algunos organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) demandaban que todas las Instituciones de Educación Superior (IES) que tuvieran carreras sobre la salud tenían que actualizar sus planes curriculares.

Así mismo, relata que el grupo de pedagogos que se formó en Iztacala tuvo un momento tardío, ya que en ese tiempo (1975-1980) aún no se consolidaba el grupo de investigación, por lo cual es considerada como una práctica tardía tanto en el campo de la disciplina pedagógica como en el ámbito específico de la FES Iztacala.

En ese momento, el grupo se iba conformando como Unidad de Formación Docente y Tecnología Educativa, y para cuando se le invita a formar parte de la nueva Unidad de Investigación Interdisciplinaria para las Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE), ya tenía una nueva categoría de Departamento de Pedagogía con un proyecto de investigación, ya que la UIICSE, por su naturaleza fundacional, era una unidad de investigación.

También señala que en ese tiempo la Carrera de Psicología se negó a entrar en un programa de formación docente diseñado por el departamento de pedagogía, ya que de acuerdo con su punto de vista la carrera tenía su manera específica de generar sus propios programas de formación por el carácter modular del currículo y eso propició que los programas de formación docente los impartiera el Dr. Emilio Ribes. Sin embargo, el departamento comenzó a ampliarse con nuevos integrantes, no solo de la UNAM, sino de otras universidades de los estados.

El Dr. Alfredo Furlán, que estuvo al frente de dicho departamento durante esos años, hizo grandes aportaciones a los procesos de formación y nosotros como profesores de psicología tuvimos la oportunidad de vernos beneficiados con sus enseñanzas. Por cierto, él es el autor de ese concepto que cobró mucha fama e influencia en el campo de la pedagogía, que es el de "Currículo pensado, currículo vivido". (Landesmann, 2014).

La inauguración de la UIICSE fue el detonante para que la actividad de intervención pasara a ser programa de investigación con un proyecto denominado "Currículum, conocimiento y praxis" del cual era responsable el Dr. Furlán. No obstante, se seguían impartiendo algunos cursos de formación en los periodos intersemestrales.

El principal objetivo del proyecto pedagógico de la ENEP Iztacala fue constituirse como una dependencia que pudiera atender las nuevas prácticas de formación docente.

> La ENEP se abocó a la tarea de constituirse como institución de Educación Superior, para definir nuevas modalidades de trabajo académico, incluyendo una dependencia a la que se le encomendaron los aspectos relacionados con la formación docente y la tecnología educativa (Arredondo et al., 1985, p. 49).

Algunos centros, como la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME), el Centro Latinoamericano de Tecnología para la Educación Superior (CLATES) y el Centro de Didáctica de la Facultad de Ingeniería, fueron los organismos asistentes en el nuevo proyecto de formación docente que la ENEP Iztacala tenía encomendado, aprovechando la experiencia y lineamientos de dichos organismos se diseñó y recreó un modelo que tuviera la función de cumplir con la encomienda de definir nuevos modelos de trabajo académico o nuevas formas de trabajo con los docentes, y de conceptualizar a los alumnos y las relaciones que se establecen.

En 1975 se creó la Unidad de Formación Docente y Tecnología Educativa que al siguiente año cambiaría su categoría de unidad a Departamento (Arredondo et al., 1985). Para 1977, las secciones del Taller para Laboratorios de Enseñanza y Taller de Elaboración de Modelos para el Aprendizaje se integran al departamento configurando su estructura, la cual quedaría integrada por las antes mencionadas más las secciones de Evaluación del aprendizaje, Problemas de Aprendizaje, Desarrollo curricular, Audiovisual y Formación Docente, cambiando el nombre al de Departamento de Pedagogía. En 1981, se creó el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), que retomaría las secciones que se integraron al Departamento de Pedagogía en 1977 (Arredondo y cols., 1985).[1]

Posteriormente y con la madurez de las líneas de investigación del Departamento de Pedagogía, se fue enriqueciendo la práctica docente mediante talleres, cursos, seminarios, entre otras actividades que daban un sentido reflexivo a la formación y promovieron la investigación como herramienta de formación docente. Se realizaban revisiones intersemestrales de los centros de apoyo del aprendizaje que consistían en el mejoramiento de las colecciones existentes en la Carrera de Biología, como el acuario, el herbario, el invernadero y el vivario. Se hicieron revisiones de manuales de prácticas y se diseñaron nuevos.

El principal reto del Departamento de Pedagogía era enfrentar la capacitación de profesionales recién egresados de las distintas carreras que se incorporaban a la labor docente, que se sustentó en los recursos bibliográficos que le proveían los organismos especializados de la UNAM, así como el Centro de Recursos para el Aprendizaje; sin embargo, estos recursos reducían los elementos pedagógicos de la práctica docente a estrategias o técnicas que llevaba a cabo una sistematización instruccional basada en objetivos delimitados y claramente explicitados en los planes y programas de las carreras.

En estas acciones que retoma el Departamento de Pedagogía se establece el Programa de Superación del Personal Académico dependiente de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, y a través de este se busca consolidar la formación docente en

[1] Según Torres (2019), desde la desaparición del CISE y la instauración de los programas de Fortalecimiento a la Docencia de la DGAPA, son pocas las entidades universitarias que diseñaron implementaron y desarrollaron centros de desarrollo docente. Se identifican tres principalmente: el Centro de Desarrollo Docente de la Facultad de Contaduría y Administración; el Centro de Docencia, "Ing. Gilberto Borja Navarrete", de la Facultad de Ingeniería, ambos en Ciudad Universitaria; el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, entre otros. Desde la Dirección General de Asuntos al Personal Académico (DGAPA), UNAM, se ofrecen, en la actualidad, alternativas cuyo propósito es el fortalecimiento a la docencia con sus tres programas: el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD), el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), y la Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB).

las diferentes disciplinas, mediante los organismos de coordinación que supervisan y evalúan la ejecución de los programas, mientras que el propio departamento dota de los recursos para la implementación.

Los ejes de acción de los Programas de Superación del Personal Académico eran en esencia:

a) *De formación docente*: que buscaban satisfacer necesidades establecidas en los mapas curriculares a través de la preparación mediante cursos de formación profesional, que podían incluir un programa de especialización o de grado dentro o fuera del país. También se consideró la apertura de plazas para personal académico especializado en el extranjero.
b) *Programas de actualización docente*: dirigidos a profesores ya establecidos en las carreras. Estos implementaron estrategias de formación continua para los profesores de cada área disciplinar; diseño y evaluación de las actividades docentes. Se implementaban acciones de capacitación pedagógica sobre diseño curricular y técnicas de enseñanza; actualización informativa, talleres y cursos de capacitación metodológica, cursos breves impartidos por profesores visitantes; congresos, coloquios o eventos de profesionalización de la docencia o de colaboración interdisciplinaria y programas de especialización.
c) *Programas de perfeccionamiento docente*: a través de la contratación de profesores visitantes, la investigación derivada de cada mapa curricular, la implementación de estrategias impulsadas por instituciones de apoyo y los programas de grado o especialización.
d) *Programas de estudios profesionales*: el aspecto más relevante es la implementación de la investigación como herramienta de formación que se hizo presente en los programas de estudios profesionales. En los aspectos administrativos que facilitaron la incorporación de la planta docente emergente se contempló que los profesores de tiempo completo se incorporaran a dichos proyectos ya que era indispensable mantener vinculadas la práctica docente y la investigación, con el objetivo de incentivar la superación académica, además de la producción de conocimiento y herramientas para la formación.

Cada una de estas modalidades de formación docente mantiene una cierta continuidad desde la búsqueda y contratación de profesores que tengan una licenciatura en la carrera en la que se impartirían las clases, los cursos de formación docente, la especialización y estudios de posgrado, programas de actualización en los que se convoca a profesores y doctores que venían invitados por los jefes de carrera y que impartían cursos y conferencias a toda la planta docente, así como los programas de perfeccionamiento docente, aunque en esta modalidad la mayor parte de los casos se perfeccionaban en la disciplina de su interés y no en docencia.

En continuidad con los programas de estudios profesionales y en conmemoración de la fundación del plantel a partir de 1977 y durante 7 años continuos, se realizaron las *Jornadas sobre Problemas de la Enseñanza* dedicadas a discutir problemáticas y a concretar acciones en innovación educativa y formación docente de acuerdo a las necesidades de cada carrera; incentivar la actualización profesional de los docentes, diseñar planes de estudio en relación con las necesidades nacionales, impulsar los estudios de posgrado con el objetivo de alcanzar cuadros docentes especializados, revisión de los mecanismos de participación de los docentes en las prácticas curriculares, desarrollo de trabajos inter multi-disciplinarios y favorecer la integración del profesorado del área básica al área aplicada. Se podría decir que el cambio curricular fue el principal tema a tratar en las conferencias realizadas durante esas jornadas.

Las primeras jornadas de problemas de enseñanza-aprendizaje en el área de la salud fueron una iniciativa del Consejo Técnico que se realizaron desde 1977, en el que se buscó abordar temas relacionados a los cambios y ajustes en los currículos de las carreras, realizando una descripción de las modificaciones y análisis de resultados obtenidos. También se dio oportunidad a los análisis experienciales mediante la narración de reflexiones realizadas sobre la implementación curricular, filosofía de la educación y pedagogía, la evolución de la identidad profesional de cada una de las carreras, además de hablar sobre el vínculo existente entre las ciencias sociales y la enseñanza en el área de la salud. Fueron esos tiempos en que hablar de currículum era sinónimo de hablar de todo lo educativo, dice Roberto Follari "e incluso de aquello que lo trasciende, pero a su vez lo condiciona y lo explica" (Follari, 2014).

Fundamentos teóricos de los programas de formación docente

La formación docente tiene como fundamento teórico metodológico los distintos temas que van estructurando los programas de los cursos y talleres destinados a la inicial capacitación con la teoría y metodología que le subyace y, como sabemos, hay temas que pueden ser abordados desde distintos enfoques teóricos como, por ejemplo, el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación, el diseño curricular, etc.

Desde la perspectiva curricular, la planeación, la implementación y la evaluación son los temas básicos que han estado presentes en los programas de formación y capacitación de los docentes.

Como señalamos antes, cada uno de estos temas tiene a su vez distintos enfoques que los fundamentan y, con ello, brindan las explicaciones de las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos. Partiendo de la idea de que cada curso o taller contiene ciertos temas que son los que se imparten en la estructura del programa, y que sabemos pueden abordarse desde enfoques que están presentes en la psicología y en la pedagogía.

Por ejemplo, en el caso de que se aborde el tema del aprendizaje, que es un tema que tiene una amplia historia en el campo de la psicología, este puede verse desde distintos paradigmas: el conductismo, el cognoscitivismo, el humanismo, el enfoque sociocultural y el enfoque de la epistemología genética, entre otros, y determina la concepción que puede llegar a tener el docente sobre la relación enseñanza-aprendizaje y sobre la relación maestro-alumno. Algo similar ocurre cuando se abordan temas como la didáctica, la planeación y la evaluación.

De ese modo, cada tipo de acción de capacitación o de formación, tiene un fundamento teórico metodológico que subyace a la forma de enseñar y a los temas que se busca que los alumnos aprendan. Así uno se pregunta ¿por qué en este curso o taller que se va a revisar información sobre la evaluación comienzan hablando de medición o de evaluación objetiva? ¿Y por qué no con una pregunta cómo evaluar es reflexionar? Es evidente que la respuesta tiene que ver con el autor del diseño del curso taller.

Los primeros cursos de formación docente promovidos por los departamentos de pedagogía estaban impregnados de temas tales como redacción de objetivos, técnicas de evaluación, técnica de enseñanza, entre otros, y todos ellos o la gran mayoría, se basaban en las técnicas de modificación de conducta, siendo ese el principal fundamento teórico metodológico de la formación recibida. Entonces era muy sencilla la explicación de los procesos que ocurren al interior del aula: el profesor explica un tema y pregunta (E) y los alumnos contestan (R), es decir, la clásica relación estímulo respuesta (E-R) llevada al aula, y así eran los cursos que se impartían al inicio de las primeras acciones de la formación docente.

Algunos cursos eran de tecnología educativa y de lo que trataban era de los temas antes mencionados. No eran de recursos digitales como los que han proliferado en estos años a partir de la pandemia, sino de la idea de tecnología derivada del análisis experimental de la conducta, y de un libro en particular de B. F. Skinner que así se intitulaba *Tecnología de la Enseñanza* de la década de los años cincuenta y en el que se revisaban aspectos relacionados con los objetivos definidos operacionalmente y las máquinas de enseñanza. Cada curso o taller de formación tiene su propio fundamento teórico lo sepan o no los instructores. Y algunos profesores que nos daban esos cursos comenzaban diciendo que se iban a abordar temas como el aprendizaje y la evaluación desde el único punto de vista "científico" de la psicología: el conductismo.

Díaz Barriga (1989) señaló que en realidad fue hasta inicios de los años ochenta que se empezó a reconocer que la educación como *campo de conocimiento*, está en pleno proceso "de incipiente constitución".

Aquí es importante considerar que la pedagogía estaba dando un paso entre un campo de conocimiento en constitución y un campo de investigación con un gran potencial. Por ese entonces se contaba con pocos organismos que hicieran investigación, tal vez el Centro de Estudios Educativos dirigido por el Dr. Pablo Latapí, que publicaban mucha información y datos estadísticos, lo que sirvió para impulsar políticas educativas que tendían a modernizar a la educación.

Lo anterior no propició que se desvaneciera esa sensación de caos que se percibía en la educación y es que, en verdad, había una buena cantidad de corrientes de pensamiento de distintas disciplinas que se colaban entre los distintos discursos tradicionales y liberales, entre los que acompañaban a la tecnología educativa y que algunos instructores se permitían introducir para invitar a reflexionar a los asistentes.

Mientras tanto, uno podía leer los planteamientos de educación para la libertad, como el pensamiento de Paulo Freire, o bien, otros más radicales como el de Iván Illich con su propuesta de una sociedad desescolarizada y algunos otros provenientes de la sociología de la educación, como era el caso de T. Parsons, R. Merton, Martin Carnoy y otros más con diferentes visiones de la sociedad, como P. Bourdieu con su teoría de la reproducción.

Mencionamos todas estas propuestas porque encierran conceptos que dan origen a nuevas aproximaciones metodológicas que han servido para generar programas de formación docente como, por ejemplo, el caso de la pedagogía experimental que empieza a cobrar influencia, al mismo tiempo que en la Carrera de Psicología. Díaz Barriga (1989) señaló que esta concepción experimental se dejaría sentir de diversas formas en la pedagogía: "Se buscaría desarrollar modelos de investigación que atendieran a diversas variables, al manejo de situaciones control y al trabajo estadístico de datos como referente de un criterio de verdad" (1989, p. 19).

Por el lado de la sociología hay nuevas lecturas que influyen en los investigadores de la educación, y nuevas interpretaciones de viejos autores como Marx, Weber, Durkheim, Gramsci, entre otros. Lo cual no impidió que los viejos aires del positivismo se hicieran sentir acompañado de un renovado funcionalismo-estructuralismo que planteaba la necesidad de hacer méritos para poder subir en la escala social y económica de acuerdo con la visión de autores como Parsons y Merton, antes mencionados y cuyas ideas de la meritocracia siguen aún vigentes.

Por el lado de la psicología, se hicieron sendas aportaciones que hasta la fecha han marcado a la programación como los objetivos conductuales, y al interior del salón de clases el uso del reforzamiento y las técnicas de modificación de conducta. Todo lo cual daba origen a los contenidos de los nuevos cursos y talleres de formación de profesores en la universidad y en otras escuelas de distintos niveles también.

Hay que tomar en cuenta que en esa década se responde a problemas tales como la expansión de la matrícula en las licenciaturas, el aumento de los estudios de posgrado y el surgimiento y desarrollo de los centros de formación de profesores, pues era apremiante contar con nuevos profesores que pudieran hacer frente a la demanda.

En la **figura 1** hacemos una breve descripción del trayecto de la formación docente en la FES Iztacala y ahí se pueden apreciar los momentos más significativos de los temas revisados durante los momentos de la formación con el fin de que los lectores visualicen dichos periodos.

Figura 1. Línea de tiempo sobre la formación docente en la FES Iztacala. Momentos clave.

Proyecto de Investigación de Pedagogía al Proyecto Troncal de Psicología (década de los 80). Una vez consolidado el proyecto de investigación de pedagogía con el Dr. Furlán y el grupo de pedagogos, siguió el turno a la Carrera de Psicología, ya que a través de un proyecto troncal se propuso el Dr. Emilio Ribes estrechar más el vínculo entre la docencia y la investigación.

La idea era buena y novedosa porque se pretendía estrechar el vínculo entre la investigación y la docencia. Sin embargo, los jefes de las distintas ramas del proyecto troncal impusieron su visión de

la aproximación metodológica, y de ese modo los resultados de la investigación derivaron hacia una investigación de tipo experimental y conductual, ya fuera en los ambientes de educación especial, o en las aulas en el caso de la educación o sistema educativo, o en la clínica que se fundó *ex profeso* para ello –la Clínica Universitaria para la Salud Iztacala (CUSI)– y por último, los que se enfocaron al ámbito social. Pero no hubo investigaciones que se enfocaran al trabajo docente al interior del aula y, si los hubo, fueron pocos.

Programas de posgrado en el extranjero y en el país (décadas de los 80 y 90)

Otra de las alternativas de formación para toda esa planta docente durante ese periodo de los años ochenta, era hacer estudios de especialización o de posgrado, ya fuera en el país o en el extranjero, y muchos de nosotros nos fuimos a estudiar una maestría, una especialidad o un doctorado. Este fenómeno es lo que en otro lugar hemos denominado la *diáspora* (Martínez y Del Bosque, 2019), ya que implicó que muchos profesores buscáramos nuevos procesos de formación, tanto en nuestra profesión específica como en la docencia.

Muchos profesores se iban a buscar alguna otra alternativa de vida. Por ejemplo, se supo de algunos profesores que ya no regresaron, se quedaron a vivir en ese país a donde se habían ido a estudiar. Otros si regresamos a retribuir un poco a la UNAM todo lo que nos había otorgado con esas becas para estudiar.

Los que hacíamos estudios de posgrado en el país nos fuimos a una maestría o un doctorado en pedagogía o en sociología, incluso en psicología, pero con otras orientaciones; aquellos que se fueron al extranjero, la mayoría se iban a escuelas de psicología con una clara orientación conductual, colegas de Emilio Ribes quien también trajo algunos doctores invitados, pero en el caso de los que se iban, por lo general, era para aprender de profesores psicólogos que estaban en Estados Unidos y regresaban con los modelos de intervención del profesor investigador con el que habían trabajado.

La Academia de Desarrollo Pedagógico (ADP) 2000

Al regreso de nuestros respectivos viajes formativos las cosas habían cambiado, había muchas caras nuevas jóvenes y lozanas, pero la gran mayoría de la planta docente conocida había envejecido, y las perspectivas teóricas habían aumentado en número y en cuanto a diversidad; ya se escuchaban los nombres de otros autores como Bruner, Piaget, Vygotsky, desde una corriente y, desde otras, se leía a Rogers, Freud, Lacan y Foucault, lo cual indicaba que la planta docente había crecido intelectualmente y se orientaba hacia otras cuestiones filosóficas que permitía el ingreso de líneas hermenéuticas como las de Paul Ricoeur.

Esta diversidad de autores y miradas necesariamente tenía que impactar en la formación de los profesores, aunque solo fuera en los aspectos profesionales y no tanto en lo pedagógico y menos en lo actitudinal. Así que la dirección de la escuela en ese tiempo, representada por el Dr. Felipe Tirado, propuso que se formaran grupos que tuvieran como propósito impulsar y coadyuvar en la formación de profesores, y se conformó la Academia de Desarrollo Pedagógico (ADP) como parte de esa preocupación en la comunidad académica, por los problemas de formación y actualización, las perspectivas de reformas curriculares y el aprovechamiento deficiente de la población escolar en algunas áreas de conocimiento (Ulloa, 2006).

La Academia se concibió como un espacio colectivo y plural centrado en tareas de "reflexión y análisis de las prácticas, discursos, procesos de significación, prácticas de mediación y contextos desde los que se realizan y se han efectuado diversos proyectos curriculares de formación profesional y los procesos de formación docente" (Ulloa, 2006).

La idea del desarrollo pedagógico se admitió como una premisa general y una perspectiva de trabajo en la academia, y sus funciones fueron: analizar las expectativas y requerimientos de formación pedagógica de los docentes; recuperar las experiencias de trabajo pedagógico y disciplinares documentadas y no documentadas; ampliar espacios de comunicación y de formación y proponer acciones de trabajo entre los profesores.

La ADP como tal, no duró mucho debido a cuestiones de organización inicial, ya que muchos profesores que se incorporaron pensaban que se les iba a pagar algo extra por participar en este organismo. La otra cuestión fue de falta de recursos para implementar proyectos pedagógicos. Además, a partir de que hubo cambios en la administración, fue necesario buscar apoyos y esto se logró gracias a diversos proyectos que surgieron en el marco de la DGAPA, tales como los PAPIME y los PAPIIT, aunque para ello fue necesario convertir a la ADP en un nuevo grupo, y así nos transformarnos en un colectivo novedoso de profesores investigadores que apenas nos iniciábamos en nuestra labor de pesquisa en el campo de la educación. Lo cual dio origen al Colectivo Inter y Multidisciplinario de Investigadores Educativos (CIMIE), como muchos grupos institucionales de investigación educativa que surgieron en esas décadas.

CIMIE (2002)

EL CIMIE se convirtió en el instrumento operativo de la ADP, pero con una mirada distinta a la que le había dado su origen, ya que ahora no se partía de esquemas preconfigurados, sino que nos basamos en el análisis de la problemática que se manifestaba a partir del análisis del discurso de los mismos profesores de las distintas carreras con las que se trabajaba, lo cual nos permitió ir conociendo a los grupos de profesores y observar ciertos perfiles entre los docentes de las distintas carreras como los médicos, biólogos o psicólogos.

Los miembros del colectivo éramos todos profesores de diferentes carreras con distintos niveles de experiencia, y fungíamos como enlace entre las coordinaciones de las carreras y el CIMIE, para obtener información y diseñar acciones de intervención "aplicando en la carrera los dispositivos metodológicos que precisara la práctica de la investigación". Es decir, se analizaba entre los profesores los problemas que ellos sentían o que percibían, y a partir de ahí se generaba un curso o taller que tenía como propósitos dar información a los profesores sobre temas relacionados con la práctica educativa; cuestiones de aprendizaje de la enseñanza o de evaluación. Esos eran los temas más importantes en ese tiempo.

El trabajo operativo de la ADP fue posible gracias al surgimiento del colectivo (CIMIE) y nuestra organización propiciada por el trabajo de todos, pero liderado por la Dra. Norma Ulloa, y eso es lo que nos llevó a realizar un trabajo de cursos y talleres, y sobre todo el aprendizaje de conceptos, términos, estrategias, dinámicas y formas de relación maestro-alumno con los profesores participantes; de tal modo que en poco tiempo nos fuimos introduciendo a las aulas a través de nuevos medios que fuimos descubriendo, como fue la investigación-acción, que la vimos como una alternativa de superación docente y mejoramiento de la enseñanza, por introducirnos en directo al salón de clases, observando a los docentes de las carreras, aunque en ocasiones lo hacíamos entre nosotros mismos.

Cabe señalar que nuestra formación también iba creciendo a la par que íbamos trabajando con los profesores. Se hacían seminarios en los que revisamos autores tales como Stenhouse (1987); Elliot (1997), Carr y Kempis (1988), entre otros. Todos ellos nos aportaron nuevos conceptos y formas de investigar la práctica educativa de los profesores y de nosotros mismos.

Invitamos a expertos y especialistas, como en el caso de esta tendencia trabajamos con la Dra. Anita Barabtarlo y con la Dra. Elvia Taracena en un primer momento a quienes se les invitó a que

nos dieran un seminario sobre las bases de la investigación acción. De igual forma, se invitó a otros investigadores en el campo de la educación para que impartieran conferencias, compartiendo con la comunidad académica de la FES Iztacala, constituyendo así, un espacio de reflexión sobre la propia práctica docente. Más adelante, estas conferencias dieron lugar a las Charlas Académicas, actividad mensual que, en cada semestre, se abrían temáticas que involucraban a los profesores de las diferentes carreras.

En esa época adoptamos el enfoque de la investigación-acción que resultó de gran utilidad para propiciar análisis y reflexiones entre los docentes participantes sobre su papel como transmisor o mediador del saber que se maneja al interior del aula. Como producto de esas acciones se publicaron dos textos sobre el tema de la IA (Ulloa y Martínez, 2007; Ulloa y Martínez, 2008).

Programas de Investigación-Acción (2005-2006)

Lo anterior se suscitó debido a que nos dimos cuenta de que los cursos y talleres con sus contenidos tecnocráticos no eran la solución para los profesores que requerían el desarrollo de habilidades docentes, así que se consideró la importancia de ser más conscientes del papel que jugaban como profesores y que no respondían a las necesidades y exigencias de los alumnos, en el sentido de no contar con elementos del conocimiento disciplinar que impartían o de las habilidades pedagógicas y actitudes necesarias para relacionarse adecuadamente con el grupo de alumnos. Todos estos análisis e informes de las observaciones las hacíamos los jueves a mediodía para ir sistematizando la información y después tratar de publicarla, aunque todavía estábamos lejos de lograrlo.

En ocasiones algunos profesores se acercaban a pedir asesoría sobre cómo mejorar su práctica docente y pudimos observar que los profesores tenían una concepción errónea de los procesos educativos, profesionales y personales por los que atravesaban sus alumnos. Por ejemplo, en una ocasión un profesor de la Carrera de Medicina se acercó y pidió trabajar con el miembro del CIMIE de la misma carrera que lo acompañó durante varias sesiones. La idea que tenía el profesor era que sus alumnos no entendían bien lo que leían y sin mayor indagación les aplicó un diagnóstico con el fin de comprobar lo que decía era su *hipótesis*. En este caso las suposiciones no solo no se comprobaron, sino que los alumnos se molestaron tanto que andaban pidiendo su destitución. Lo anterior fue una gran lección, pues aprendimos que no se podía ir con suposiciones preconcebidas, sino que hay que entrar con una mentalidad abierta para observar lo que ocurre al interior del salón de clases y recordar que muchas veces la culpa puede ser del profesor.

Nosotros –los autores de este capítulo– trabajamos en directo con la investigación acción (IA) dentro del aula utilizando una cámara pequeña y luego de filmar nos dábamos retroalimentación. Nos observamos mutuamente y con confianza nos decíamos lo que veíamos en el otro. Una le decía al otro lo que creía que le faltaba y a veces cuando un alumno levantaba la mano y el otro no se daba cuenta, era una excelente ocasión para aprender a auto observarse. Estos episodios durante el proceso formativo de profesores son aspectos que con frecuencia pasan desapercibidos y que son trabajados en los cursos de formación docente como, por ejemplo, en los talleres de microenseñanza, que los hemos incorporado en un Diplomado de Docencia e Investigación que tenemos desde hace casi veinte años.

Diplomado en Docencia e Investigación

El diplomado al que nos vamos a referir ahora tiene cerca de veinte años de haberse planeado y haberse dado por vez primera con el nombre de Diplomado en Calidad Docente, que luego lo cambiamos y lo ampliamos por el de Docencia e Investigación Educativa con el que ha venido manteniéndose

y ha ido aumentando de módulos, de contenidos y de personal con el que se ha trabajado. Cabe señalar que la gran mayoría de los alumnos participantes son profesores y egresados de distintas carreras de la FES, que al cursarlo pueden obtener su título de licenciatura en psicología.

En su versión actual, el diplomado cuenta con ocho módulos que van desde lo que son los paradigmas, con el objetivo de que los participantes conozcan los diferentes enfoques de la psicología que van desde el conductismo, el cognoscitivismo, el enfoque psicogenético, el humanismo y el enfoque socio cultural. De aquí, el siguiente módulo tiene que ver con las habilidades del pensamiento, luego siguen los temas de aprendizaje, de evaluación y de planeación didáctica que es en donde entran al taller de microenseñanza. Después de este taller que es el módulo en donde culmina todo lo de docencia, siguen el módulo de habilidades digitales que era un módulo que tenía poco atractivo, hasta que ocurrió lo de la pandemia y ahora es uno de los de mayor interés para los profesores. Por último, vienen dos módulos, uno de investigación y el otro de práctica supervisada. En el primero se les muestra todo lo relacionado con la investigación educativa, con metodología cuantitativa y cualitativa para que vayan diseñando su proyecto de investigación en el que buscan enfrentar y desarrollar un proyecto para conocer una problemática de la educación, y una vez terminado su proyecto lo ponen en práctica en algún ambiente o contexto educativo, con eso terminan su diplomado. Una vez terminado, los alumnos participantes presentan su trabajo en un sencillo evento a manera de Coloquio, y en el cual ellos presentan su trabajo como si se tratara de un congreso, así aprenden a exponer su investigación, ya sea en poster o en forma oral.

En el taller de microenseñanza, que es uno de los módulos emblemáticos de nuestro diplomado, los alumnos aprenden a planear su clase y luego a exponerla. Aquí los profesores participantes dan su clase, se les graba y luego se observa todo el episodio. Acto seguido ellos hablan de sí mismos, de cómo se sintieron, de cómo se vieron, posteriormente los compañeros les dan sus propias observaciones, al igual que la maestra que los conduce. Es interesante notar que la gran mayoría de los participantes se observa como si hubieran hecho una mala actuación; sin embargo, los compañeros no lo ven así. Con frecuencia se dice que nosotros somos los jueces más duros para con nosotros mismos, pero los que están afuera nos ven de un modo distinto y ellos aportan elementos que el profesor que está siendo observado no ha tomado en cuenta. De ese modo, con los comentarios de los compañeros y las observaciones de la maestra, el profesor se hace una idea más o menos aproximada de lo que es su actuación en clase.

Por último, en la parte que corresponde a la Investigación, hemos impulsado que los alumnos aprendan lo relacionado con los enfoques cuantitativos y cualitativos de una manera integral y con la investigación acción para que la apliquen en su salón de clases y porque creemos que es una aproximación de lo más apropiada para que los profesores desarrollen su capacidad de autoobservación y metacognición.

Sobre este tema se hicieron no solo los textos antes mencionados, sino que surgió un tercer volumen de trabajos del CIMIE titulado: Investigación Acción Propuestas y aproximaciones (Ulloa y Martínez, 2012). Esta etapa de formación de los miembros del CIMIE corresponde a los seminarios que llevamos a cabo con el Dr. Mario Flores, quien nos introdujo a temas de mayor profundidad como la filosofía de la ciencia o de epistemología, y a su propuesta de trabajo denominada Investigación Acción Reflexión (IRA), que puede ser consultada en la obra de Ulloa y Martínez (2012).

Estos seminarios de Filosofía de la Ciencia, de Metodología y de Epistemología se constituyeron como verdaderos pilares de la formación acerca de lo que es el conocimiento, el método y otros aspectos del trabajo científico que nos permiten valorar y tomar otra perspectiva de lo que es la transmisión y la construcción del conocimiento al interior del aula.

La investigación-acción (IA), es una corriente de pensamiento que puede funcionar como un método para enseñar a los profesores a autoobservarse y a cobrar conciencia de lo que sucede al interior del aula y de las interacciones que se dan entre los mismos alumnos. Por ejemplo, es frecuente que el profesor crea que es gracias a él y a sus artes que los alumnos aprenden, pero hemos sido testigos de que muchas veces son los mismos alumnos lo que ayudan a los otros a aprender y a comprender Contenidos Temáticos Difíciles (COTED les llegamos a denominar); y esa era la intención o los propósitos que nos planteamos con este nuevo proyecto de Comunidades de Intercambio e Investigación Didáctica y Aprendizaje (CIIDA), que más adelante se especifica a qué se refieren.

El Departamento de Profesionalización Docente (DEPRODOC)

El Departamento de Profesionalización surge como una respuesta de la Secretaría Académica para atender las problemáticas de los profesores sobre su formación y capacitación. En ese entonces, cuando la Dra. Ulloa asumió la jefatura, nos invitó a los miembros del CIMIE a participar en el diseño de un Diplomado con el fin de Profesionalizar a la planta docente y se ofrecería a los profesores de todas las carreras con instructores especializados de las mismas carreras, con el propósito de que fueran ellos, los de las de las mismas disciplinas, los que lo impartieran. Esa fue una muy buena idea; sin embargo, se parcializó el diplomado y entre los módulos cada profesor daba lo que sabía y se desvinculaba de los siguientes, perdiéndose así la secuencia lógica que debería de llevar. Aquí la idea es contar con una estrategia de intervención que se aplique para enfrentar las necesidades de cada carrera a través de un diagnóstico específico y que sean los profesores de asignatura los que nos digan sus requerimientos, y que sean los mismos profesores con más experiencia los que impartan las modalidades, ya sean cursos, talleres o asesorías.

Eventualmente el DEPRODOC fue cambiando, y aunque los cursos y talleres no desaparecieron del todo (como se puede apreciar en la cantidad de cursos que se registran anualmente en el programa PROSAP), se le dio mucha importancia a los cursos de Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) debido al problema de la pandemia que se vivió entre los años del 2019-2021, porque en ese periodo todos los profesores querían tener cursos de aprendizaje sobre habilidades digitales. En esa difícil etapa pedimos apoyo a la Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) y al Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de Psicología Iztacala (SUAYED), sin cuya ayuda no hubiera sido posible satisfacer la demanda.

Las competencias educativas

En nuestro interés de considerar la formación docente como un eje importante para los procesos de formación profesional, nos abocamos a investigar las tendencias educativas del momento, es así como alrededor del 2010 el modelo por competencias empezaba a surgir en nuestro país como una forma de atraer a nuestro sistema educativo lo que en otros países se trabajaba. Aspecto muy criticado por considerar que nuestra idiosincrasia, nuestro contexto y nuestra cultura, puede dejarse de lado y simplemente incorporar las modas de otros países.

Es así como dentro del CIMIE y ante la tendencia de incorporar las competencias en los planes de estudio, nos abocamos a investigar y analizar lo que pasaba con las mismas, de ahí surgieron seminarios y conferencias sobre el tema y una buena cantidad de información que nos permitió la publicación del libro *Competencias Educativas* (Ulloa y Martínez, 2013), en el cual nos propusimos entender y comprender qué son las competencias tal como se plantearon desde el acuerdo de la Universidad de Deusto en 1996 y se difundieron en el resto de los países con la intención de cambiar la concepción y la aplicación de procedimientos en la formación de profesionales, concibiéndolas como

la integración de conocimientos, habilidades y actitudes que se reflejan en el desempeño laboral, aunque manteniendo la distancia entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo.

En este sentido se abordaron posturas a favor y en contra de la enseñanza basada en competencias (EBC) y analizando los enfoques situacional y funcional. Sin embargo, considerando que la competencia es una unidad en la que confluyen el saber qué, el saber cómo hacer, el saber ser y el saber convivir, desarrollamos bajo el marco del constructivismo, una serie de sugerencias didácticas que podrían ser de utilidad a los profesores con los que trabajamos.

Esta época es la que recordamos como una búsqueda de nuevas alternativas; en el caso de las competencias se llegó a plantear como una opción para el diseño curricular y a nosotros, como miembros del CIMIE, nos tocó enfrentar la ola de trabajos y propuestas que provenían de nuestros mismos compañeros, profesores que estaban convencidos de que las competencias eran la nueva forma de diseñar los planes y programas de las carreras que venían a reemplazar al diseño por objetivos.

Mientras que en el diseño curricular por objetivos la idea es definir los conocimientos, las habilidades y las actitudes en términos de verbos que permitan la observación de la conducta; en la aproximación por competencias la idea es observar al que ejecuta en términos de principiante, competente o experto (Zabalza, 2007). A través del estudio y la investigación, de esta tendencia encontramos que las competencias admiten muchas definiciones y que son vistas como habilidades profesionales que pueden ser de utilidad en la realización de tareas según criterios y estándares de rendimiento definidos y evaluados en condiciones específicas.

Otro aspecto que vale la pena comentar es lo relacionado con que la mayoría de las carreras de la FES Iztacala quería rediseñar su nuevo plan de estudios por competencias; sin embargo, el departamento de evaluación y diseño de planes de estudios de la UNAM no encontró razones válidas para aceptar los cambios que se proponían y rediseñar los planes en términos de competencias. Lo más probable es que su rechazo se haya basado en que estas tienen una fuerte lógica empresarial y, además, no a todas las carreras se les podría aplicar el diseño de los planes por competencias.

Línea de Investigación Didáctica y Aprendizaje (LIDyA) y las Comunidades de Intercambio e Investigación, Didáctica y Aprendizaje (CIIDA), 2016-2017

El proyecto del CIMIE buscaba que los profesores se hicieran investigadores, en este sentido, se conformó la Línea de Investigación Didáctica y Aprendizaje (LIDyA), cuyo propósito fue contribuir a optimizar el proceso de aprendizaje, enfatizando el estudio de la práctica docente y promoviendo la actualización y superación del profesorado, la innovación de sus estrategias, las técnicas didácticas y los recursos que utiliza con el apoyo de las tecnologías de la información y de la comunicación.

De lo que se trataba era de coadyuvar a crear una cultura de innovación del proceso de enseñanza aprendizaje, de evaluación del contenido y de autoevaluación de la práctica docente a través del intercambio de experiencias, de la investigación y de la superación docente, estos fueron los tres ejes de trabajo a partir de algunos talleres que se llevaron a cabo y donde fueron invitados profesores de las diferentes carreras de la FESI interesados en la innovación y transformación de su práctica docente y en la realización de investigación educativa, con la posibilidad de conformar las Comunidades de Intercambio e Investigación, Didáctica y Aprendizaje (CIIDA).

La Línea de LIDyA tenía las siguientes metas:

1. Tener al menos una CIIDA por carrera con cinco profesores, además de los integrantes del CIMIE.
2. Crear un repositorio con técnicas didácticas novedosas.

3. Elaborar reportes de actividades de investigación y socializarlos en ponencias en congresos foros u otros espacios académicos.
4. Coordinar los Círculos de Intercambio Didáctico (CID).
5. Diseñar un programa de superación autoplaneado y autodirigido por los profesores de las CIIDA.
6. Conformar una línea de diplomados flexibles de superación con la que se reconozcan los diplomados autoplaneados.
7. Impactar al menos a 10 profesores por carrera y conformar una Red de Comunidades de Investigación Didáctica y Aprendizaje.

El objetivo de la conformación de las CIIDA fue coadyuvar a desarrollar en cada carrera una cultura de autoevaluación docente y un espacio para la superación, la innovación académica permanente y la reflexión a través del intercambio con los pares, de la realización de investigación educativa y de la generación de una Red de Comunidades de Investigación Educativa y Disciplinaria (RECIED).[2]

En relación con el intercambio, se llevaron a cabo los dos primeros Círculos de Intercambio Didáctico (CID) con el objetivo de innovar las técnicas y los recursos didácticos para mejorar el aprovechamiento de los estudiantes y el aprendizaje de los contenidos curriculares de manera integral.

La investigación fue considerada con el propósito de crear recursos y estrategias didácticas específicas propias que aportaran al campo educativo para contribuir a innovar, evaluar el contenido y transformar la docencia y el aprendizaje. Para ello se conformaron las CIIDA en donde participaron profesores de las carreras de Biología, Enfermería, Optometría, Cirujano Dentista y Psicología.

Cada CIIDA trabajó sobre un tema de interés en donde se identificaron algunas problemáticas relacionadas con el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, lo que llevó a realizar investigaciones sobre estas problemáticas, y derivó en la publicación de otro libro: *Didácticas de contenidos difíciles en el nivel superior. Experiencias y propuestas con recursos digitales*, coordinado por la Dra. Norma Ulloa en el 2019 y con la participación de nuevos miembros, profesores de distintas carreras que se permitieron participar con nosotros y tratar de organizar comunidades de intercambio y de investigación, didáctica y de cuestiones de aprendizaje.

La relación docencia investigación

Tal como se mencionó antes, nuestro propósito en esta etapa era estrechar los vínculos entre la docencia y la investigación o dicho de otro modo: que los docentes hicieran investigación sobre las problemáticas que vivían y que enfrentaban, de tal forma que en los proyectos de las LIDyA y CIIDA se buscaba que los profesores planearan una investigación y organizaran un grupo de compañeros o compañeras que quisieran trabajar con ellos para ir conformando redes de investigadores en los que nuestros profesores participantes se fueran haciendo líderes de grupos de investigación.

Así que estuvimos ahí para apoyar a los profesores que querían participar con algún tema de investigación y en nuestro caso se hizo una investigación con una maestra de la Carrera de Psicología que pensaba que a sus alumnos les costaba trabajo entender algunos conceptos derivados del enfoque sociocultural tal como el de zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky, por lo cual nos metimos a su salón de clases con cámara en mano y empezamos a filmar las interacciones, pudimos así observar

[2] Es importante señalar que el trabajo realizado avanzó hasta que la pandemia por el virus SARS-CoV-2 frenó el avance que se tenía en estas CIIDA, por lo que no se logró conformar la Red de Comunidades de Investigación Educativa y Disciplinaria.

que había algunos factores que influían para que en la clase no se dieran las apropiaciones adecuadas del discurso, ya que todo giraba en torno a las exposiciones de los alumnos, la mediación semiótica y la negociación de significados. Sin embargo, a través del análisis de los episodios pudimos observar que los alumnos gradualmente se van apropiando de los conceptos y el momento justo lo pudimos ver cuando una alumna explicó con sus propias palabras lo que era el significado de dicho concepto (Martínez, Del Bosque y Lupercio, 2019). Esta aproximación se basa en los trabajos desarrollados en el Laboratorio de Actividad Humana de la Universidad de Sevilla con las colegas Cubero, Cubero, Santamaría, De la Mata, Ignacio y Prados (2008), quienes a su vez han desarrollado las propuestas de Edwards y Mercer sobre la construcción social del conocimiento (1987); así como los planteamientos de Wertsch (1985) derivados de Vygotsky.

Otra modalidad de formación docente la hemos encontrado en la investigación biográfica narrativa que exponemos a continuación.

Investigación biográfico-narrativa (2018-2022)

A partir de una de las charlas académicas del CIMIE y de la experiencia de uno de los autores del capítulo (M. A. M.), en una estancia sabática que realizó en Argentina con el Dr. Daniel Suarez, se le invitó para que hablara sobre su trabajo en la docencia a partir de la narrativa, de donde derivó un nuevo programa de formación.

La investigación biográfico-narrativa es una aproximación metodológica que nos permite rescatar las experiencias de los docentes y con su lectura otros docentes pueden verse beneficiados de la experiencia del autor. Como señalan Connelly y Clandinin (1995), la narrativa se puede emplear al menos en un triple sentido: *a*) el fenómeno que se investiga (la narrativa como producto o resultado escrito o hablado); *b*) el método de investigación (investigación narrativa, como forma de construir / analizar los fenómenos narrativos; e incluso *c*) el uso que se puede hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover –mediante la reflexión biográfico narrativa– el cambio en la práctica en formación del profesorado). Como enfatizan Bolívar, Domingo y Fernández (2001), la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de investigación.

La narrativa tiene pues dos grandes funciones: *a*) provee formas de interpretación, y *b*) proporciona guías para la acción. El relato como producto se organiza en torno a una trama argumental, una secuencia temporal, y personajes en situaciones que hace que los enunciados tengan su propio sentido contextual dentro del argumento.

Brevemente para caracterizar los principales aspectos de la narrativa diremos en concordancia con los autores mencionados (Bolívar et. al.), que:

- El conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativa. El lenguaje media la experiencia y la acción.
- La narrativa es una estructura central en el modo como los seres humanos construyen el sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividas como una narración.

Entonces tomando en cuenta lo anterior, la narrativa es una estructura de construcción de significados que nos permite comprender al otro en virtud de que poseemos el mismo lenguaje y conocemos el significado de las acciones y las palabras, diríamos siguiendo a P. Ricoeur y, en el momento de reproducir los enunciados, permitimos que los otros lo comprendan, asimilando así el relato con su significado.

A través de hacer la propuesta de un taller de narrativas, muchos profesores se interesaron y esa es la modalidad que empleamos ahora para que los profesores hagan sus relatos y los escriban, una vez publicados otros profesores los leen y aprenden de lo que los autores han experimentado en su trayectoria por la docencia. Esa fue la intención de trabajar en un taller de escritura de relatos y narrativas que se trabajó hace unos años y de donde se publicó un libro que tenía el propósito de recopilar dichas experiencias y comentar cómo se fue dando la dinámica de ese taller (Martínez y Del Bosque, 2019).

Con una pregunta detonadora, los docentes escribían relatos sobre su trayecto y sus experiencias docentes, lo que propiciaba a quien escribe poder traer a la memoria aquello que le ha permitido llegar hasta el momento de su función como profesor o bien alguna experiencia pedagógica que, por lo que le significa, la considera importante para relatarla.

Escribir y hablar acerca de estas experiencias docentes permite reflexionar sobre nuestro actuar, sobre lo que hemos hecho para ser docentes e incluso el impacto de nuestra forma de ser en nuestros estudiantes. Esto se pudo observar en los talleres coordinados con un grupo de profesores de las carreras de Psicología, de Odontología y de Optometría, al taller sobre experiencias pedagógicas en el que, tomando como punto de partida la pregunta detonadora *¿Cómo llegué aquí?* Los llevó a analizar aspectos teóricos y metodológicos sobre sus experiencias pedagógicas en un episodio narrativo.

Los profesores escribieron respecto de cómo llegaron a ser docentes. A partir de los relatos de los profesores que participaron en el taller y de otros más que quisieron escribir sus propios relatos, se publicó el libro *Experiencias pedagógicas; Narrativas de los profesores de la FES Iztacala* (Martínez y Del Bosque, 2019).

Como resultado de estas experiencias y de la propia al escribirlas, se propuso una línea de investigación biográfico-narrativa, en la que se invita, en un primer momento, a profesores de la Carrera de Psicología a un nuevo taller bajo la coordinación del Dr. Martínez y el Dr. Chona, con el fin de escribir algunas experiencias que desde la misma persona relata aquello que piensa le puede servir a otro docente para su formación. Cabe señalar que aquí cobra mucha importancia la interacción entre el grupo de profesores, pues les permite a través del intercambio de ideas, recobrar las experiencias y los episodios vividos.

Estas son algunas de las experiencias pedagógicas que hemos observado y con las que hemos trabajado con otros profesores, compañeros y colegas de la carrera y del mismo Colectivo, el CIMIE en el que hemos aprendido mucho, tal como reza el dicho: enseñando se aprende mucho, y nosotros agregaríamos que investigando se aprende más. De tal forma que se podría cerrar el triángulo de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, como se titula una reciente obra (Martínez y Del Bosque, 2022).

Conclusiones

La formación docente es una acción permanente de todo aquel que se dedique a la educación. La profesión del docente es una actividad que exige y demanda una constante preparación y esto no lo ponemos como un lugar común, es lo que tratamos de enseñar todo el tiempo a los profesores con los que trabajamos.

Creemos que hay que cambiar el enfoque de los profesores, hay que hacerlos más humanos. Como se habrá percatado el lector, nosotros no hacemos investigación *sobre* los profesores sino *con* los profesores e intentamos hacerles ver que una forma de trabajo que incluya sus conocimientos, sus habilidades y buenas actitudes pueden obtener más y mejores resultados en sus clases que si adoptan actitudes soberbias como nos han comentado muchos de nuestros alumnos, ya que hay profesores

que tienen prácticas docentes que son humillantes para los alumnos. Habría que recordarles que ellos también tuvieron que pasar por un proceso de formación arduo y complejo y recibieron ayuda de otros profesores. No hace mucho un alumno del diplomado comentó en una de las sesiones, que en una clase de doctorado que lleva uno de sus profesores se burló de su trabajo y lo humilló frente al resto del grupo y después de contar el triste episodio dijo que él nunca sería así, que ese es el tipo de profesor que no le gustaría ser. Muy buena reflexión.

La formación docente viene desde que uno cursa una carrera profesional universitaria. Esos son los primeros conocimientos que se adquieren y se dispone a compartir con otros. Entre los profesores que han cursado el taller de narrativas hay quienes nos han dicho que la intención de ser profesor o profesora ya estaba en ellas desde que eran niñas o adolescentes y con los estudios de la licenciatura se fue consolidando su deseo de llegar a ser docente y más si se trata de la UNAM que para muchos es el alma mater de la cual no podemos desprendernos; y del lado contrario, vemos que hay profesores que confiesan amargamente, a veces, que ellos se dedicaron a la docencia porque "no les quedó de otra" y se metieron a dar clases. Este es el tipo de profesor que no debería de estar aquí. Es un perfil que no encaja entre los docentes universitarios donde se debe ser abierto y estar siempre dispuesto a compartir sus conocimientos y habilidades tratando de comprender a sus alumnos.

Por último, queremos señalar que en este texto tratamos de relatar todas esas experiencias que hemos tenido a lo largo de más de 40 años desde que iniciamos como profesores, sin una clara orientación pedagógica, pero que poco a poco fuimos buscando el camino correcto hasta encontrarnos con otros compañeros y compañeras que tenían intereses similares para lograr formarnos como buenos profesores y reconocer que la docencia es una profesión. Ese fue el caso del CIMIE y sus miembros con quienes nos fuimos formando de tal modo que lo que hacíamos era ir buscando nuevas estrategias para poder servir e impactar en el alumno del que finalmente nos damos cuenta es lo más importante, la razón de ser de nuestro oficio en este territorio narrativo que es la educación.

Referencias

Arredondo, V., Chargoy, R., Lemus, R., Severino, J., & Varela, J. (1985). *Memorias de la ENEP Iztacala 1975-1982*. Departamento de Prensa y Difusión ENEP Iztacala.

Andrade, R., Ávila, J., Nieves, F., & Müller, P. (1998). *Memorias Iztacala 1995-1998, Gestión Académico-Administrativa*. Sección Académica Editorial del campus Iztacala.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en Educación*. Madrid: Editorial La Muralla.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Connelly, F. M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa". En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., De la Mata, M., Ignacio, M., & Prados, M. (2008). La educación a través de su discurso practicas discursivas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación* mayo-agosto 2008.

Díaz Barriga, A., Furlán, A., Carrizales, C., Geneyro, J. C., & Pasillas, M. Á. (1989). *El discurso pedagógico. Análisis. Debate y perspectivas*. México: Editorial Dilema.

Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.

Elliot, J. (1994). *La investigación acción en educación*. Madrid: Ed Morata.

Follari, R. (2014). Aquellos buenos tiempos. En M. S. Landesmann, *El curriculum en la globalización A tres décadas del Curriculum pensado y el curriculum vivido*. México: FES IZTACALA UNAM.

Furlán, A., & Pasillas, M. Á. (1999). *Ralph Tyler. Lecturas comprometidas a cuarenta años de "Principios básicos del Currículo"*. México: FES IZTACALA UNAM.

Landesmann, S. M. (2014). *El curriculum en la globalización a tres décadas del Curriculum pensado y el curriculum vivido*. México: FES IZTACALA UNAM.

Martínez Rodríguez, M. Á., & Del Bosque, A. E. (2019). *Experiencias pedagógicas. Narrativas de profesores de la FES Iztacala*. México: FES IZTACALA UNAM.

Martínez Rodríguez, M. Á., Del Bosque, A. E., & Lupercio, A. D. (2019). Apropiación del discurso en el aula en el proceso formativo del psicólogo. En N. Ulloa Lugo (Coord.), *Didácticas de contenidos difíciles en el nivel superior. Experiencias y propuestas con recursos digitales*. México: FES IZTACALA UNAM.

Pasillas, M. Á. (2022). *De la intervención pedagógica a la investigación sobre educación*. Conferencia en el XL aniversario de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación, UIICSE. my.facebook.com/UIICSE/videos/546033563767566/?comment_id=1639580873071686

Stenhouse, L. (1987). *La investigación y el desarrollo del currículo*. Madrid: Editorial Morata.

Skinner, B. F. (1956). *Tecnología de la Enseñanza*. México: Editorial Aguilar.

Ulloa, N. (2006). Academia de Desarrollo Pedagógico. DIDACTA No. 1 Presentación general. FES IZTACALA UNAM.

Ulloa Lugo, N. Y., & Martínez Rodríguez, M. Á. (2007). *La Investigación Acción. Acciones y Reflexiones*. México: FES IZTACALA UNAM.

Ulloa Lugo, N. Y., & Martínez Rodríguez, M. Á. (2008). *La Investigación Acción. Reflexiones en la acción*. México: FES IZTACALA UNAM.

Ulloa Lugo, N. Y., & Martínez Rodríguez, M. Á. (2012). *Investigación Acción. Propuestas y aproximaciones*. México: FES IZTACALA UNAM.

Ulloa Lugo, N. Y., & Martínez Rodríguez, M. Á. (2013). *Competencias Educativas. El proceso de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación en el Nivel Superior*. México: FES IZTACALA UNAM.

Ulloa Lugo, N. (2019). *Didácticas de contenidos difíciles en el nivel superior. Experiencias y propuestas con recursos digitales*. México: FES IZTACALA UNAM.

Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Capítulo 16

La formación docente en la licenciatura de Médico Cirujano de la Facultad de Medicina de la UNAM

Armando Ortiz Montalvo, Diana Sesma Castro, María del Carmen Osorio Álvarez, Angélica Licona Villa, Karem Mendoza Salas

Introducción

En este capítulo se presenta un panorama general de la forma en que se da la formación docente en la Licenciatura de Médico Cirujano (LMC) de la Facultad de Medicina (FM) de la Universidad Autónoma de México (UNAM), así como sus tendencias para los próximos años.

Se muestran, los antecedentes y las actividades realizadas por tres áreas encargadas de la formación docente en esta licenciatura:

1. La Unidad de Desarrollo Académico (UDA) dependiente de la Secretaría de Educación Médica (SEM), enfocada principalmente en la formación docente de los académicos pertenecientes a los primeros dos años de la carrera (ciclos básicos).
2. La Unidad de Capacitación y Vinculación Docente, dependiente de la Secretaría de Enseñanza Clínica, Internado Médico y Servicio Social (SECISS), encargada de la formación docente de los profesores de tercero a sexto año (ciclos clínicos).
3. Formación Docente mediante el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) en coordinación con la FM, dirigidos a todos los académicos UNAM para la capacitación en el área pedagógica y disciplinar.

Cabe destacar que esta división únicamente se hace por razones organizativas pues en la realidad las tres áreas se coordinan para colaborar de manera conjunta en la formación docente de los académicos de la LMC. Asimismo, la formación que se encuentra a cargo de dichas áreas se centra en la profesionalización docente, aunque también existen cursos y diplomados enfocados a la formación disciplinar.

La capacitación y actualización disciplinar se desarrolla fundamentalmente por los Departamentos Académicos de la FM, la Subdivisión de Graduados y Educación Médica Continua del Posgrado de la FM, los Consejos y/o Sociedades de Especialidades, las sedes clínicas (como hospitales públicos, privados e institutos nacionales de salud de nuestro país) e incluso algunas instituciones educativas

públicas y privadas. Las actividades académicas pueden ser cursos, diplomados, conferencias, seminarios, jornadas, entre otras, con el fin de mantener actualizados los conocimientos de los egresados que se dediquen a la docencia y/o al área clínica.

De esta manera, en los siguientes párrafos se presenta un panorama general del contexto en el que se desarrolla la profesionalización docente en la LMC.

La FM, desde sus orígenes en el siglo XVI, ha tratado de adecuar la enseñanza a las demandas y circunstancias sociales imperantes. En este sentido es indudable que en el proceso de enseñanza y aprendizaje el profesor ha tenido y sigue teniendo un papel preponderante.

La FM tiene la misión de formar profesionales altamente calificados, éticos, críticos y humanistas, capaces de investigar y difundir el conocimiento para la solución de problemas de salud y otras áreas científicas en beneficio del ser humano y de la nación (Facultad de Medicina, 2020).

Actualmente, en la FM se imparten seis licenciaturas: 1) Médico Cirujano; 2) Investigación Biomédica Básica; 3) Fisioterapia; 4) Ciencia Forense; 5) Neurociencias; y recientemente 6) Ciencia de la Nutrición Humana.

La LMC es la más antigua y numerosa en cuanto a matrícula de estudiantado y profesorado, por lo que en este capítulo nos enfocaremos en el proceso de formación docente que en ella se desarrolla.

El propósito de esta licenciatura es el de formar médicos capaces y competentes para ejercer la medicina general de calidad en ambientes complejos y cambiantes mediante:

- Los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores con ética y profesionalismo para resolver problemas de salud, integrando de manera apropiada las disciplinas biomédicas, clínicas y sociomédicas.
- La aptitud clínica para la promoción, preservación y recuperación eficaz y eficiente de la salud en individuos y poblaciones.
- El pensamiento crítico, la práctica reflexiva y la educación continua para la solución de problemas de salud, aplicando la mejor evidencia científica para la toma de decisiones clínicas.
- Las tecnologías de comunicación e información para el manejo efectivo de los problemas de salud.

Para la consecución de lo anterior, el plan de estudios vigente (Plan de Estudios 2010 de la Licenciatura de Médico Cirujano, PELMC) se encuentra estructurado por asignaturas con un enfoque por competencias y tiene una duración de seis años y medio. En dicho plan se indica que el profesor es el pilar indispensable para la consecución del mismo, por lo que se identifican seis competencias básicas que deben de poseer o desarrollar los docentes:

1. Disciplinar: incluye el dominio actualizado de su campo de conocimiento y saberes fundamentales relacionados con otras disciplinas, aplicable a la solución de problemas de salud individuales y colectivos.
2. Investigación: utiliza la metodología científica y sustento de la práctica docente y profesional en la mejor evidencia disponible para promover el pensamiento lógico, el desarrollo del juicio crítico del estudiante y su aplicación en la toma de decisiones.
3. Psicopedagógica: incluye el conocimiento suficiente de la psicología y de la pedagogía individual y de grupo para desempeñarse de una manera eficiente en el ámbito académico de la medicina.

4. Comunicación: establece una comunicación interpersonal efectiva en el contexto de la práctica de la medicina general.
5. Académico-administrativa: basa su práctica docente en el conocimiento de las necesidades institucionales y en el cumplimiento de la misión, las normas y los programas académicos.
6. Humanística: incluye el conocimiento de las humanidades en el área de la medicina y la observancia de actitudes y valores éticos que, en su conjunto, proporcionan una formación integral y un modelo para el alumno (Plan de Estudios 2010 y programas académicos de la Licenciatura de Médico Cirujano, 2009).

Por otra parte, de acuerdo con el informe del director del año 2020, esta licenciatura tuvo una matrícula de 9,045 alumnos inscritos. La mayor parte de estos se distribuyeron en sedes fuera de la Facultad y solo los alumnos de los primeros dos años de la carrera se encontraron en el campus universitario.

Para mantener y mejorar la calidad de la enseñanza, la LMC cuenta con una planta académica de 2,935 profesores, los cuales se encuentran distribuidos con los siguientes nombramientos: 268 profesores de carrera, 2,171 profesores de asignatura, 317 técnicos académicos, 171 ayudantes, 5 investigadores y 3 profesores eméritos (Facultad de Medicina, 2020).

Asimismo, 57% de los docentes están en el rango de edad de los 41 a los 60 años; 23% están entre los 20 y 40 años, y 20% son mayores de 61 años. La mitad de ellos tienen hasta 10 años de antigüedad académica, 22% de 11 a 20 años, 15% entre 21 y 30 años y el 13% más de 31 años de ejercer la docencia.

Es importante reflexionar que el papel del profesor ha ido cambiando a lo largo del tiempo de acuerdo con los momentos histórico-sociales y con las corrientes educativas imperantes, las cuales han impactado la formación y el perfil del profesorado. Así, de ser el centro del conocimiento y transmitirlo mediante la exposición en la enseñanza tradicional en la década de los 70 del siglo pasado, con el advenimiento del conductismo expresado mediante la tecnología educativa, el papel del profesor cambia al sistematizar la enseñanza y convertirse en un facilitador del aprendizaje para grupos numerosos de alumnos (Informe 2020 de la Facultad de Medicina).

A principios de este siglo, el constructivismo impactó fuertemente la educación médica. En esta, la enseñanza se centra en el alumno y el profesor tiene que proporcionar las herramientas necesarias para que este construya su conocimiento mediante la solución de situaciones problemáticas (Mendoza M., Soto E., Cosme J. y Arroyave G., 2007).

Asimismo, con la intensificación del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a finales de los 90 (y su rápida evolución a principios de este siglo), ha permitido a los estudiantes acceder a volúmenes inimaginables de información de manera rápida y remota. Esto indudablemente ha impactado a la educación y a la manera de enseñar de los profesores, los cuales aparte de buscar alfabetizarse en este ámbito, toman el papel de orientadores, consultores o mediadores de los aprendizajes (Campos, 2018).

La formación docente en la Facultad de Medicina

En agosto de 1966, siendo director de la Facultad de Medicina el Dr. Carlos Campillo Sáinz, se estableció la Secretaría Auxiliar del Personal Docente, integrada por tres secciones: de selección de personal, formación de profesores y pedagogía médica; una de sus primeras responsabilidades fue aplicar una metodología para la planeación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje por medio de técnicas didácticas eficaces que apoyaran el desempeño docente.

Para 1968 se le denomina Secretaría Auxiliar de Educación Médica, y posteriormente se le nombró Secretaría de Educación Médica (SEM). La SEM es una instancia que contribuye al cumplimiento de la misión, la visión y los objetivos de la Facultad de Medicina a través de la planeación y evaluación de la educación que en ella se imparte y el desarrollo de investigación educativa, cuyos resultados permiten establecer programas de desarrollo académico, dirigido tanto a alumnos como a profesores, y así fortalecer la calidad de la educación médica.

En el transcurso de sus diferentes gestiones académicas y administrativas, ha desarrollado diversos programas y propuestas encaminadas a cubrir su propósito. En el año 2008, la Unidad de Desarrollo Académico (UDA) se instauró con la finalidad de fortalecer los programas de formación pedagógica de los profesores de la FM, principalmente, a los docentes de los ciclos básicos.

Entre sus responsabilidades destaca: construir un referente teórico-metodológico de vanguardia conforme a las tendencias nacionales e internacionales en educación médica, las competencias del profesorado universitario y las competencias que deben ser promovidas en el estudiante en el plan de estudios vigente, y con ello mejorar el nivel educativo de sus egresados.

Por esta razón, la UDA oferta y/o avala talleres, seminarios y diplomados que permitan a los profesores aprender cómo realizar actividades didácticas con los estudiantes en los diversos entornos académicos (aulas, laboratorios, hospitales, comunidades), de modo tal que les sea significativo y útil para el desarrollo profesional de los médicos en formación.

A partir de la implementación del PELMC, se realizó la actualización del programa de formación docente en la FM. Tuvo como objetivo que los profesores conocieran la propuesta educativa establecida y que se les capacitara en la manera en cómo deben ser enseñadas y evaluadas a los estudiantes, las competencias establecidas en dicho plan (Espinosa, 2017).

Dado lo anterior, se diseñaron e implementaron cursos, talleres y diplomados fundamentados en el modelo por competencias y el paradigma constructivista, y se brindó formación y actualización docente en competencias para favorecer el aprendizaje significativo, colaborativo y autorregulado, así como para proporcionar recursos, herramientas y estrategias que mejoraran y facilitaran la enseñanza del profesorado, ya sea de manera presencial o semipresencial (Facultad de Medicina, 2009).

Sin embargo, con la adopción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en el año 2015 la Unidad de Capacitación y Vinculación Docente de la SECISS creó el Programa Maestro de Capacitación Docente (PMCD) para fortalecer la formación docente ahora en modalidad a distancia, mediante aulas virtuales en la plataforma Moodle.

Si bien para la formación docente resulta fundamental brindar las bases pedagógicas para que el proceso de enseñanza se desarrolle adecuadamente, también se requiere de una actualización constante en materia disciplinar. En este tenor, la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), mediante el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD), ofrece cursos y diplomados orientados a la formación disciplinaria, pedagógica y transdisciplinaria.

Actualmente, la formación docente de la LMC se mantiene en una evolución constante, y se reestructura a partir del diagnóstico de necesidades de los académicos y de la evaluación docente que se realiza anualmente.

Formación docente de ciclos básicos

Uno de los actores clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje es el profesor. Son los docentes quienes constituyen el punto de unión del proceso educativo, ya que posibilitan la articulación entre los estudiantes y el conocimiento de una disciplina, ciencia o profesión.

En cualquier modificación de planes y programas de estudio, estructura organizacional o en la posibilidad de crear y adoptar un modelo educativo innovador, el profesor jugará un rol importante para su puesta en práctica y para guiar a los estudiantes hacia estas innovaciones.

Durante el año 2016, la UDA se dio a la tarea de realizar un diagnóstico de la propuesta de formación de profesores establecida desde 2010 y hasta 2016. Se recurrió a diversas fuentes para realizar el diagnóstico entre las que se encuentran: documentos, registro de datos, evaluaciones escritas de los cursos y talleres ofertados, informes anuales, entrevistas a coordinadores de enseñanza de los departamentos, opinión de las profesoras de la UDA y del personal administrativo que labora ahí desde años atrás.

Esto permitió identificar los siguientes puntos:

- Ausencia de un modelo educativo en el que se centre la propuesta de formación docente, así como de una sistematización de las temáticas de los cursos y talleres ofertados.
- Dos niveles de oferta académica: la de iniciación a la docencia y la de capacitación docente.
- Falta de vinculación entre la UDA y el Departamento de Evaluación Educativa (DEE) dependiente también de la Secretaría de Educación Médica, para utilizar los resultados de la evaluación docente que periódicamente, los estudiantes hacen a sus profesores.
- Oferta educativa en modalidad semipresencial y totalmente en línea mínima (20%)
- Carencia de la recolección sistemática y automatizada de la información generada de las actividades de formación y actualización docente, desde la difusión, el registro y la inscripción, hasta la implementación de actividades didácticas, evaluación del taller y emisión de constancias.

Por lo tanto, a partir del año 2017 se inició una reestructuración del programa de formación docente promovido por la UDA. Se exploraron nuevas modalidades de enseñanza. Si bien la mayoría de los cursos y talleres se impartían en modalidad semipresencial (sesiones presenciales y sesiones virtuales), también se consideraron algunas fechas del taller de formación inicial en modalidad 100% virtual.

En cuanto a la formación docente inicial se diseñó el Taller de Formación y Actualización Docente en Ciencias de la Salud, cuya población objetivo no solo son los profesores de recién ingreso, sino todos aquellos interesados en actualizarse en tendencias educativas recientes en el campo de la educación médica.

Los contenidos de este taller se centran en los tópicos fundamentales para la iniciación en la docencia como: didáctica en ciencias de la salud, evaluación y realimentación del aprendizaje, la comunicación y el profesionalismo, y aspectos del contexto universitario (formación universitaria y las problemáticas actuales del estudiante universitario). La duración del taller es de 30 horas.

La formación docente continua se estructura en dos niveles: capacitación y actualización docente, y profesionalización e investigación educativa en ciencias de la salud. Esta oferta académica consta de cursos y talleres de estrategias específicas y contenidos dirigidos a las categorías que conforman la evaluación docente que se aplica al término del ciclo escolar por parte del Departamento de Evaluación Educativa de la SEM.

De este modo, el académico de la FM detecta sus áreas de oportunidad y selecciona alguno o varios de los cursos y talleres que pueden brindarle herramientas para mejorar esos aspectos. La duración de estos cursos y talleres oscila entre las 25 y 30 horas.

Dentro de las estrategias y temáticas que se han trabajado son: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en casos, aprendizaje autorregulado, aula invertida, comunicación, profesionalismo, evaluación, entre otros.

Con la creciente necesidad de la capacitación digital de los docentes, se implementaron talleres como El ABC de la educación virtual, Apps para la educación virtual, Las herramientas de evaluación puestas en práctica, Estrategias didácticas en ciencias de la salud, entre otros.

Toda la oferta académica de la UDA pretende desarrollar habilidades para ejercer el rol docente de manera ética y profesional en la iniciación y actualización en la docencia universitaria en Ciencias de la Salud, mediante la implementación de actividades que propicien el aprendizaje experiencial y la práctica reflexiva que fundamentan modelos educativos innovadores.

Esta propuesta es dinámica per se, pues no solo busca el dinamismo en las actividades que le permiten al profesor aprender haciendo en los talleres, sino que también se adecua a las necesidades que los docentes de la FM tienen periódicamente. Por esta razón, ha habido una buena participación de los académicos en la oferta académica de la UDA. Durante 2020 y 2021, se capacitaron alrededor de 1,200 académicos **(tabla 1).**

Tabla 1. Oferta académica de la UDA anual por categorías

Oferta académica			
2020		**2021**	
Formación inicial	156	Formación inicial	170
Formación continua	413	Formación continua	454
Talleres de instructores	208	Talleres de instructores	95
Total	**777**	**Total**	**719**

Es evidente que la educación se transforma conforme evoluciona la sociedad. Por supuesto, la formación docente debe ir a la par y adaptarse a las necesidades tan cambiantes de la población estudiantil y docente. Asimismo, debe ser flexible para poder responder a eventos inauditos como la pandemia por COVID-19.

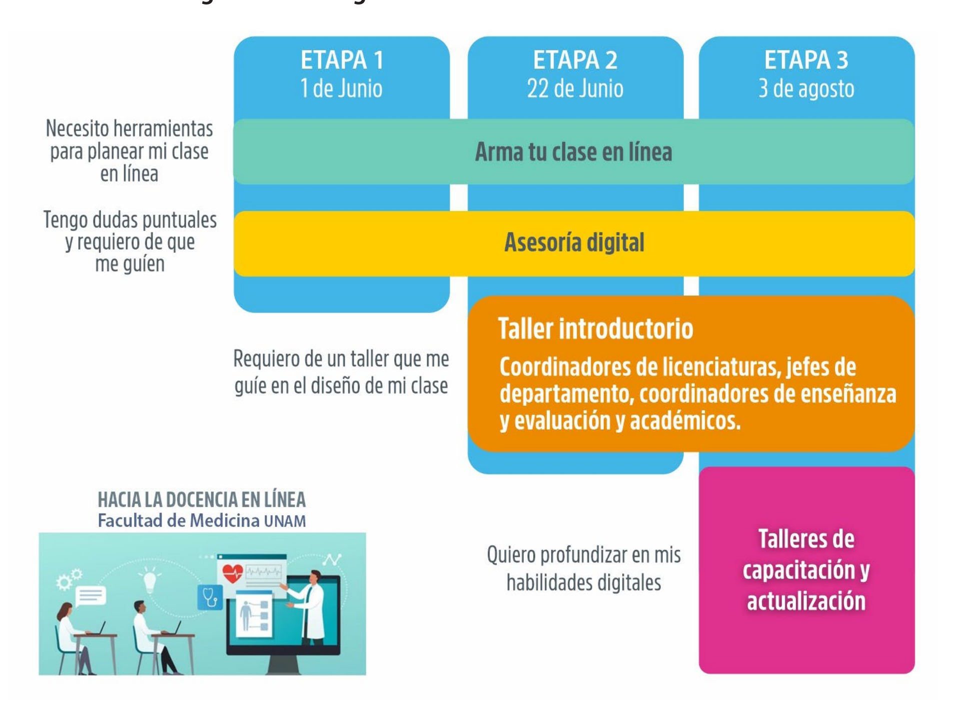
Por supuesto, la pandemia generó grandes cambios en el ámbito educativo. Aún con el cierre de las escuelas, el proceso de enseñanza no podía detenerse. Esto representó un reto enorme para la formación docente, puesto que se requirió capacitar de manera urgente a los docentes de la FM en una nueva modalidad de enseñanza.

De esta manera, la oferta académica de la UDA se adaptó y transformó de acuerdo con las necesidades del panorama epidemiológico del país y durante el 2020, todos los cursos y talleres se migraron a la modalidad virtual y en línea. Aparte, era evidente la necesidad de capacitación en el uso de herramientas tecnológicas que pudieran ser un auxiliar para los profesores. Con ello, se esperaba que los docentes pudieran migrar su planeación didáctica de la presencialidad hacia la virtualidad.

Dentro de los esfuerzos que hizo la FM, se implementó la estrategia Hacia la *Docencia en Línea* **(imagen 1),** en la que colaboraron diferentes instancias de la Facultad: Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la FM (SUAyED-FM), el Departamento de Informática Biomédica (DIB) y la SEM.

Dicha estrategia contempló tres etapas: en la primera, la SUAyED-FM habilitó un repositorio de recursos digitales para que los docentes comenzaran a familiarizarse con las tecnologías; la segunda, a cargo del DIB y de la UDA, consistió en un taller autogestivo de capacitación para uso y manejo de aulas virtuales (Moodle y Google Classroom); y la tercera, a cargo de la SEM, que consistió en una serie de cursos y talleres de capacitación y actualización docente que profundizaran los contenidos del taller autogestivo.

Imagen 1. Estrategia *Hacia la Docencia en Línea*



El taller de la segunda etapa se tituló *Introducción a la Docencia en Línea* y se impartió desde agosto de 2020, con el objetivo de capacitar a los docentes en el uso de recursos digitales para migrar la docencia presencial a la modalidad virtual. Debido a la necesidad de albergar a los casi 3,000 docentes de la LMC y a la falta de recursos humanos, se optó por diseñar un taller de carácter autogestivo.

La duración total del taller fue de 40 horas, y consistió de tres unidades: 1) Introducción a las clases en línea, 2) Clases en tiempo real, y 3) Aulas virtuales. En la primera unidad se identificaron los conceptos fundamentales de la educación en línea, el rol docente en esta modalidad de enseñanza, las diferencias entre la planeación didáctica convencional y la adopción de un diseño instruccional, y la evaluación de actividades en línea.

La segunda unidad se destinó al desarrollo de clases en línea de manera sincrónica, por lo que se enfocó en la revisión de dos servicios de videoconferencias (Meet y Zoom), seleccionados por su gran accesibilidad para el público en general.

La tercera unidad se enfocó en el diseño y desarrollo de aulas virtuales en Moodle y en Google Classroom. De igual manera, se hizo un diagnóstico de necesidades y se detectó que estas eran las plataformas más accesibles para los académicos de la FM. Ya que no todos los Departamentos Aca-

démicos contaban con Moodle, el docente podía seleccionar cuál de las dos plataformas revisar. No obstante, si el académico quería revisar las dos plataformas, podía hacerlo.

La mayoría de las actividades fueron automatizadas y cabe destacar que la gamificación jugó un papel importante en el taller. Sin embargo, era fundamental que el docente se familiarizara con los recursos y que experimentara el manejo tanto de los medios de videoconferencia, como de las aulas virtuales, razón por la cual se diseñaron actividades que debían revisarse y realimentarse por tutores, tales como la creación de un aula virtual en Google Classroom o Moodle.

De agosto a diciembre de 2020 ingresaron al aula virtual alrededor de 700 profesores; más del 50% acreditó el taller **(tabla 2).**

Tabla 2. Inscritos y acreditados del taller Introducción a la Docencia en Línea por instancia académica

Área	Inscritos	Acreditados
Anatomía	29	14
Biología Celular e Histología Médica	41	26
Bioquímica	34	18
Cirugía	9	1
DICiM	30	10
Embriología y Genética	22	6
Farmacología	125	88
Fisiología	29	13
Informática Biomédica	90	55
Microbiología y Parasitología	42	17
Psiquiatría y Salud Mental	13	3
Salud Pública	37	13
Historia y Filosofía de la Medicina	8	2
Profesores de fase I	**509**	**266**
Profesores de fases II y III	**46**	**12**
Fisioterapia	99	65
Neurociencias	3	0
PECEM	4	4
División de Estudios de Posgrado	38	9
Innovación en Material Biológico Humano	2	1
Ciencia Forense	3	0
Otros	9	9
Total	**713**	**366**

Los cursos y talleres de la tercera etapa de la estrategia *Hacia la Docencia en Línea* contemplaron diferentes temáticas tanto de didáctica como de evaluación, y fueron diseñados e impartidos por la UDA y el DEE.

A diferencia del taller Introducción a la Docencia en Línea, esta oferta académica contó con la asesoría de tutores que llevaron a cabo un seguimiento continuo de los participantes en cada una de las sesiones. Algunos de ellos fueron totalmente virtuales, y otros contaron con sesiones sincrónicas. Hubo 253 académicos acreditados.

Los cursos y talleres de didáctica fueron:

- El ABC de la educación virtual.
- Aprendizaje basado en casos.
- APPrendizaje en educación médica.
- Planeación didáctica en Moodle.
- Diseño básico de aula virtual en Moodle.
- Planeación didáctica en Classroom.

Los cursos y talleres de evaluación fueron:

- Herramientas digitales para la evaluación.
- Evaluación del avance del proceso educativo de los estudiantes.
- Evaluación y los tipos de conocimiento.
- Evaluación formativa. El portafolio digital.
- Elaboración de la matriz de composición de un examen objetivo estructurado
- Diseño, planeación y elaboración de exámenes objetivos.
- Evidencias de validez en exámenes virtuales.
- Coaching educativo en cursos a distancia.

Así, la FM enfrentó la pandemia, proveyendo a sus académicos las bases pedagógicas para impartir sus clases en una nueva modalidad de enseñanza.

Sin embargo, este no será el único evento inusitado al que se enfrentará la sociedad. Indudablemente los cambios serán constantes, por lo que es importante considerar que esto provoca una sensación de incertidumbre a nivel personal, y la plantilla docente no es la excepción.

Por esta razón resulta fundamental focalizar el bienestar integral de los profesionales educativos y brindar las herramientas emocionales y físicas necesarias. De ser posible, la formación debe considerar estos aspectos para desarrollar las competencias docentes de manera holística.

Formación docente de ciclos clínicos

En los últimos años, enfrentamos una de las más importantes adaptaciones exprés en el ámbito educativo, adquirimos habilidades y destrezas al mismo tiempo que sucedían cambios sociales, tecnológicos, económicos y de salud creando compromisos de los profesores en integrar elementos didácticos y pedagógicos congruentes con la situación.

En la Secretaría de Enseñanza Clínica, Internado y Servicio Social (SECISS) se detectaron diferentes áreas de oportunidad de la enseñanza clínica, que resultaron en la implementación de cursos en modalidad a distancia para los profesores clínicos.

Una de las áreas de oportunidad más notorias fue la falta de actualización en las metodologías de enseñanza. Por muchos años, la educación clínica tuvo un rumbo memorístico y jerárquico, utilizando modelos tradicionales en los que el estudiante funge exclusivamente como receptor pasivo de los contenidos que el profesor elige e imparte. Incluso, en ocasiones, el docente carece de alguna metodología apropiada o planeada y adopta un sistema de evaluación rígido, limitado y sobre todo no informado.

Otra área de oportunidad detectada fue la limitación de la asistencia a cursos en modalidad presencial, debida a la amplia distribución geográfica que abarca la enseñanza clínica de la FM, pues los académicos no solo se concentran en el área metropolitana, sino que también se encuentran docentes del área clínica en el interior de la república.

Hoy en día es evidente que no basta con el dominio de la asignatura para alcanzar la calidad educativa y el logro de un aprendizaje significativo, sino que se precisa que el docente tenga las competencias como planificador, evaluador, facilitador, modelo, ejemplo, proveedor de información y desarrollador de recursos, incluyendo el manejo e implementación de herramientas pedagógicas efectivas para ello.

El perfil del profesor clínico está construido con todas las características personales y profesionales que lo definen como docente en la práctica clínica cotidiana, siendo un buen profesor clínico aquél que, además de ser un experto en su área, es un ejemplo a seguir como persona y como profesionista. Asimismo, es capaz de integrar sus actividades asistenciales con sus actividades docentes y es claro también que, aunque sea un buen profesional con virtudes propias de su profesión y perito en su área de competencia, no garantiza su desempeño como docente.

El nivel que se le exige al profesor siempre será elevado, puesto que su ejemplo tiene una importancia fundamental en la enseñanza de la medicina; su ética, honestidad, buena comunicación, lealtad, sinceridad y empatía con el paciente son las características que debe transmitir en el proceso de enseñanza.

Parte fundamental en el ejercicio docente es el currículum oculto, definido este como "aquel que se transmite de manera implícita, no aparece escrito, pero tiene gran influencia tanto en el aula como en la propia institución educativa, denominado implícito, latente o no intencional, aparece cuando el currículum realizado no corresponde al currículum oficial y explícito" (Torres, 1994). Dentro de este apartado, se conciben los comportamientos y las actitudes del docente, por lo tanto, el rol como modelo en la práctica clínica se vuelve fundamental para el profesor médico.

Ya que en infinidad de ocasiones los alumnos reciben señales equívocas acerca de la importancia de cada actividad, el docente clínico debe examinar minuciosamente su comportamiento para ser un buen ejemplo a seguir, puesto que el verdadero maestro, va a ser imitado por sus alumnos en todo momento. Todo esto eleva el compromiso y la responsabilidad que adquiere el profesor, pues es evidente que su actuación influirá en las actitudes adoptadas por sus pupilos.

Cabe destacar que el proceso de formación de los médicos es largo y complejo; además del adiestramiento multidisciplinario, requiere el desarrollo de las competencias clínicas requeridas para la práctica profesional. Es decir, el proceso implica la asimilación por parte del estudiante de conocimientos científicos, habilidades, actitudes y valores contemplando ciertas estrategias, bajo la guía y supervisión de un conjunto de profesores experimentados para que adquiera, de manera progresiva, la capacidad de solucionar problemas de forma independiente y ética de acuerdo con los perfiles de licenciado y profesional para un desempeño exitoso en la sociedad contemporánea (Martínez-González y López-Bárcena, 2008).

Así, la docencia se convierte en una actividad fundamental dentro de los procesos de formación de los futuros médicos que obliga a contar con las herramientas ideales y claras que favorezcan en el estudiante la adquisición de las competencias. Dicho de otro modo, la enseñanza clínica es el elemento central del aprendizaje.

La docencia debe acompañarse de la evaluación. El docente debe evaluarse constantemente, tanto en sus conocimientos como en sus habilidades. Debe ser evaluado como líder educacional con capacidad de gestión, solvente en su profesión y reconocido por sus pares. Evidentemente, debe evaluarse la formación pedagógica adquirida, ya que el buen maestro no nace, se forma.

Programa Maestro de Capacitación Docente (PMCD)

El PMCD está diseñado con una metodología de trabajo que permite que los profesores (que en este caso se vuelven estudiantes de los cursos) sean el centro de atención del aprendizaje con un modelo constructivista, en el que construyen su propio conocimiento, mediante cursos a distancia. Esto facilita la gestión de tiempo, ya que pueden atender su formación desde cualquier lugar y ser atendidos por un tutor personal, ir a su propio ritmo, lo que lo convierte en autodidacta.

Los profesores que cursan el PMCD son adultos con características propias de la formación andragógica como son el interés, la independencia y la capacidad de reflexión que han desarrollado a lo largo de su carrera.

Es por lo anterior que el PMCD se basa en el aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico, el cual ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") preexistente en la estructura cognitiva. Esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras dos.

La metodología de los cursos está basada en propiciar la práctica reflexiva y que logre atraer a aquellos profesores que puedan tener dificultades en el uso de la tecnología o a aquellos que no acepten cambios y sugerencias en su desarrollo docente. Es importante proponer actividades de interacción con sus pares que fomenten la discusión y orientación, y den como resultado la solución de problemas o innovación en recursos para que puedan ser transmitidos a sus estudiantes.

Recapitulando, los retos a los que se enfrenta la capacitación y actualización docente del área clínica se centran en el amplio universo de profesores que la conforman, su distribución geográfica, su carga asistencial de la institución clínica a la que pertenecen, la profesionalización de la carrera docente, la facilidad de acceso a cursos de capacitación y el emparejamiento de las brechas generacionales a las que pertenecen.

Asimismo, se debe considerar fomentar la adquisición de habilidades en el uso de las TIC y promover la aceptación de que la educación hoy en día está enfocada en formar alumnos competentes y que ellos como docentes deben ser guías y modelos en este proceso.

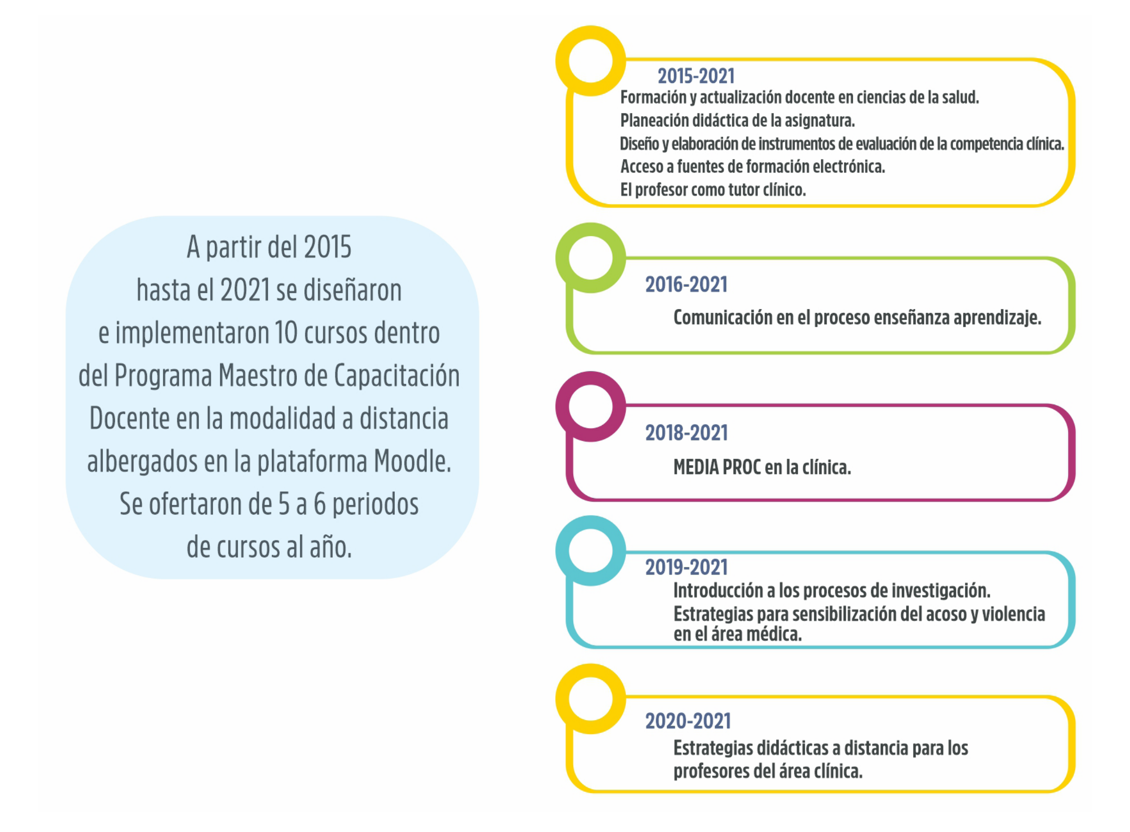
La virtualización progresiva del proceso de enseñanza y aprendizaje en sus modalidades "e-Learning", "b-Learning", "c-Learning" y "p-Learning" en el ámbito de la andragogía, responde a la necesidad de capacitación y actualización continua de la población docente y estudiantil de las escuelas de educación superior del país.

Para el logro de las competencias que corresponden a su perfil, y para el desempeño de sus funciones y actividades, el profesor deberá tener como cualidades esenciales autoridad moral y vocación docente, y deberá asumir actitudes sustentadas en valores epistémicos como objetividad, verdad,

racionalidad y en valores morales como altruismo, honorabilidad, confianza, justicia y probidad en un contexto determinado.

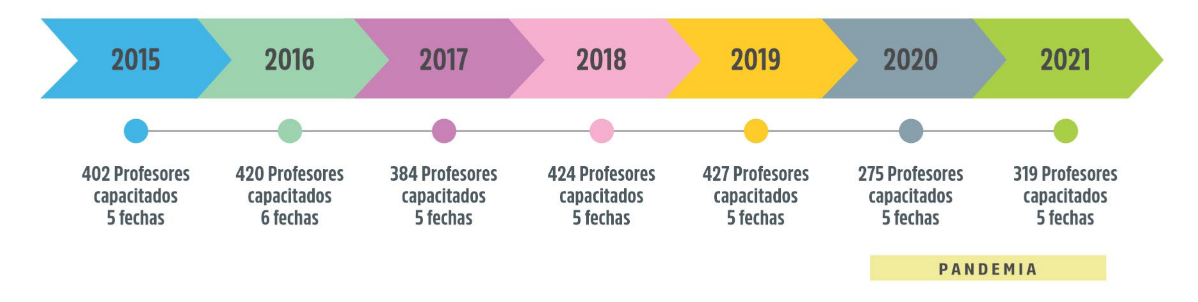
Por lo anterior, se han implementado y ofertado 10 cursos con la temática relacionada al logro de las competencias antes descritas.

Imagen 2. Cursos ofertados en el PMCD



Lo que vivimos desde inicios del 2020 con la pandemia por COVID-19 ha cambiado la educación para siempre. Sin embargo, la SECISS, al ya contar con cursos en modalidad a distancia, logró continuar con la profesionalización docente sin sacrificar tiempos en el diseño de nuevos cursos. No obstante, es importante mencionar que el aumento de la carga asistencial de los profesores clínicos para atender la pandemia requirió mayor flexibilidad en los tiempos de los cursos y una tutoría más dedicada con el fin de facilitar la permanencia de los participantes. En promedio, 300 profesores tomaron como mínimo un curso del programa **(imagen 3).**

Imagen 3. Profesores que tomaron al menos un curso del PMCD



Formación docente de los conocimientos disciplinares

Desde la década de los setenta, la Universidad creó la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) con el propósito de "integrar las actividades de apoyo que las autoridades centrales de la UNAM tenían con el personal académico". Desde ese momento hasta la actualidad, la DGAPA ha impulsado la carrera académica de sus trabajadores, a través de "programas institucionales y funciones que le son propias en la actualización, superación, formación, desarrollo, estímulos y reconocimientos del personal académico" (DGAPA, 2016).

Una de las áreas de la DGAPA es la Dirección de Apoyo a la Docencia, cuya finalidad es contribuir a elevar la calidad de los académicos del bachillerato y licenciatura de la UNAM, coadyuvando al desarrollo de los procesos que fortalezcan y mejoren la enseñanza y la docencia en un marco institucional mediante la vinculación de la comunidad universitaria.

Los tres programas de la Dirección de Apoyo a la Docencia son:

1. Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME).
2. Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB).
3. Programa de Actualización y Superación Docente (PASD).

Este último es el que se describe en este apartado. Su objetivo es ofrecer actualización y superación académica a través de cursos y diplomados orientados a la formación disciplinaria, pedagógica y transdisciplinaria. Deberán estar dentro del marco de los planes y programas de estudio de las carreras del nivel superior y de los programas de estudio de las asignaturas del bachillerato de la UNAM (PASD, 2016).

Se divide en 2 subprogramas: uno enfocado a la actualización de los profesores del nivel licenciatura; y otro, a la de los docentes del bachillerato. Cada uno se rige por reglas operativas emitidas por la DGAPA. Las facultades y otras dependencias universitarias son las encargadas de generar los cursos y diplomados, dirigidos a los profesores de sus carreras (aunque están abiertos a la comunidad en general) y para los docentes del bachillerato.

Ventajas del PASD

Se generan cursos y diplomados de actualización enfocados a diversas orientaciones, entre ellas: aspectos didáctico pedagógicos; uso de tecnologías de información y comunicación; introducción al

conocimiento de disciplinas emergentes y de frontera; actualización disciplinar; dominio de lenguas extranjeras; temas de igualdad de género; atención a asignaturas de mayor reprobación; elaboración de libros de texto y materiales de apoyo a los planes y programas de estudio, pensando en las necesidades de los docentes.

El tiempo es flexible, los cursos pueden ser entre 20 y 40 horas y los diplomados de 120 a 200 horas. Las modalidades de impartición pueden ser presencial, semipresencial o en línea. Los ponentes son de reconocida trayectoria, tanto académicos de la UNAM (profesores o investigadores de carrera, de asignatura o técnicos académicos titulares) así como profesionistas externos a la UNAM.

Los docentes que desean tomar los cursos, pueden ser de la UNAM o de otras universidades; los primeros cuentan con beca del 100% y los externos cubren una cuota de recuperación. La DGAPA maneja un presupuesto que incluye el pago a ponentes, materiales y recursos para llevar a cabo los cursos y diplomados.

Los participantes responden un cuestionario de evaluación del curso (o módulo) en general y uno para cada ponente del curso. Al ponente también se le solicita evaluar el curso o módulo, lo que permite tener información de la satisfacción y áreas de oportunidad.

Para el funcionamiento del PASD trabajan de manera coordinada diversos actores e instancias académicas; cada una tiene encargos específicos y responsabilidades, los cuales se encuentran descritos en las reglas de operación, alojados en la página de la DGAPA. Los actores e instancias académicas son:

A. Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA).
B. Directores de las entidades académicas (facultades, escuelas y otras dependencias universitarias).
C. Coordinadores de cursos (nombrado por el titular de cada dependencia).
D. Profesores ponentes.
E. Profesores inscritos.

En el caso del bachillerato también existen:

F. Consejo asesor, el cual evalúa y en su caso autoriza, las propuestas de las dependencias.
G. Responsables de apoyo logístico.

Las propuestas de cursos son revisadas y autorizadas por la DGAPA. En el caso de los diplomados, deben ser avalados previamente por el Consejo Técnico de la Dependencia que lo propone para solicitar su registro en la DGAPA; la difusión y las inscripciones se realizan en la página de la misma.

Para acreditar se requiere contar con el 80% de asistencia sincrónica (presencial o tipo Zoom) y/o realización de actividades en el aula virtual, además de cumplir con las evaluaciones académicas requeridas. La DGAPA es la encargada de emitir las constancias, diplomas y reconocimientos.

La FM contribuye en el PASD con la organización de cursos y diplomados dirigidos a los profesores para los dos subsistemas: licenciatura y bachillerato, desde el inicio del Programa.

Antes de la pandemia, la mayoría de los cursos eran presenciales, aunque había algunos en modalidad semipresencial. Sin embargo, a partir de la situación sanitaria, se tuvieron que migrar los cursos a sesiones de videoconferencia y/o en aula virtual. Esto representó un reto para la Universidad y se propuso capacitar y orientar a los profesores en el cambio. La DGAPA diseñó e impartió cursos enfocados a la enseñanza a distancia.

Algunos cursos de la FM tuvieron que cancelarse debido a dos situaciones: 1) los contenidos del curso se enfocaban en aspectos procedimentales, por lo que, a distancia era muy difícil (o imposible) de desarrollar, por ejemplo, los cursos de Primeros Auxilios, Reanimación Cardio Pulmonar (RCP) y Desfibrilador Automático Externo (DEA); 2) los ponentes tuvieron que enfrentar una carga de trabajo extraordinaria, lo que redujo sus tiempos disponibles para impartir los cursos. No obstante, la capacitación y orientación a todos los profesores surgió en todas las dependencias lo que permitió continuar con las labores académicas.

A continuación, se presentan algunos datos relevantes de los últimos 4 años de los cursos y diplomados realizados en la FM **(tabla 3).**

Tabla 3. Cursos pertenecientes al PASD

Programa	No. de cursos / diplomados	Horas	Acreditados	Ponentes
2018				
PASD Licenciatura	14	387	206	32
Diplomados licenciatura	1	150	13	15
PASD Bachillerato	7	140	132	14
Total	22	677	351	61
2019				
PASD Licenciatura	14	368	214	31
Diplomados licenciatura	1	150	17	13
PASD Bachillerato	9	180	195	17
Total	24	698	426	61
2020				
PASD Licenciatura	15	364	291	24
Diplomados licenciatura	1	125	25	15
PASD Bachillerato	8	160	142	20
Total	24	649	458	59
2021				
PASD Licenciatura	12	315	233	22
Diplomados licenciatura	2	152	47	21
PASD Bachillerato	8	160	151	13
Total	**22**	**627**	**431**	**56**

Dentro de las temáticas abordadas en los cursos y diplomados llevados a cabo en modalidad virtual durante el 2021 se encuentran:

1. *Actualización disciplinar*
    - Cursos de licenciatura
        - Farmacocinética en medicina
        - La Ciencia de la Nutrición: una formidable aliada en la lucha contra la obesidad
    - Diplomado
        - Perspectiva Socio Antropológica de la Salud
    - Cursos de bachillerato
        - Inmunología II: Respuesta inmune adaptativa
        - Identificación de bacterias patógenas para el humano mediante el uso de cultivos y pruebas actuales en el laboratorio de microbiología
        - Trastornos alimentarios y síndrome metabólico
        - Bases biotecnológicas, aplicaciones e impacto social
        - Estrategias para la promoción de la salud mental y la salud sexual en el aula
        - Bases bioquímicas de la nutrición
2. *Conocimiento y uso de TIC y TAC dirigidas a la docencia a distancia*
    - Cursos de bachillerato
        - Taller de elaboración de videos y materiales didácticos digitales
        - Diseño, gestión y validez de exámenes de Moodle
3. *Fortalecimiento de habilidades docentes y estrategias didácticas*
    - Cursos de licenciatura
        - Gestión de la tutoría
        - Diseño instruccional. De la teoría educativa al entorno virtual
        - Habilidades para trabajar con grupos de tutoría
        - Un vistazo a la ciencia de aprender. Un enfoque desde las neurociencias
        - Introducción a la investigación en educación
        - Los neuromitos de la docencia: La ciencia detrás del arte de enseñar
        - Tutoría integral
        - Metodologías de la investigación en educación
4. *Conocimiento de temas de igualdad de género*
    - Cursos de licenciatura
        - Género en Salud: Relaciones interpersonales en el campo de la salud

Durante este año hubo un total de 22 cursos y diplomados; 599 profesores inscritos, y 431 acreditados, es decir, cerca del 72%. En cuanto a la categoría de los ponentes, el 50% fueron profesores de asignatura, el 27% técnicos académicos titulares o asociados, 20% profesores o investigadores de tiempo completo, y solo el 3% académicos externos.

Cabe destacar que la mitad de los ponentes tiene categoría de profesor de asignatura, pero cuentan con estudios de posgrado terminados, es decir, tienen la calidad académica requerida; lo mismo sucede con los técnicos académicos. Los profesores o investigadores de carrera también participan en el Programa representando aproximadamente el 20%. En algunas ocasiones se invita a ponentes externos a la UNAM, que cuentan con una trayectoria destacada y además tienen experiencia laboral en áreas específicas que enriquecen los cursos.

Con base en los datos obtenidos en los últimos años se incrementó la inscripción y acreditación de profesores; es probable que la posibilidad de tener los cursos y diplomados a distancia, les dio la ventaja de facilitar la actualización y optimizar los tiempos al no tener que trasladarse para tomar los cursos. Esta modalidad permitió que se inscribieran profesores de sedes del interior de la república e incluso del extranjero.

Con respecto a las temáticas, se ha mantenido la tendencia a ofertar cursos y diplomados que apoyan el desempeño y habilidades pedagógicas, así como la actualización disciplinar en los dos subprogramas y en el desarrollo de diplomados. Sin embargo, se ha ampliado la oferta en cursos enfocados a fortalecer el manejo de TIC y TAC, y también en temas de igualdad de género.

Existe un problema en el PASD a nivel de toda la UNAM, y la Facultad no es ajena a este, y es que un número considerable de profesores se inscriben a los cursos y diplomados, pero no asisten nunca, aunque no porque la propuesta no cumpliera sus expectativas. En el caso de la FM este fenómeno representa un poco más de la quinta parte de los inscritos. El conocer las causas es un área de oportunidad para el Programa.

El Programa de Actualización y Superación Docente en general, y en particular en la Facultad de Medicina, aporta al cumplimiento del Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM, en cuanto procura el fortalecimiento de la actividad docente y teniendo en cuenta el desarrollo integral de los estudiantes (Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023, 2020).

Nuevos retos de la formación docente

Como resultado de la emergencia sanitaria generada por la pandemia de la COVID-19, los procesos educativos de todos los niveles, a nivel mundial, se han visto afectados y han tenido que realizar diversos ajustes para continuar operando. En el caso de la UNAM, su comunidad académica y estudiantil se enfrentó al desafío de transitar sus actividades docentes y escolares de la modalidad presencial a la no presencial (Coordinación de Tecnologías para la Educación, 2020).

Con la intención de enfrentar este reto, la FM tomó las medidas descritas anteriormente, y aun cuando se haya superado satisfactoriamente, resulta fundamental entender que la sociedad evoluciona constantemente y que la formación docente debe ir en consonancia con estos cambios.

Actualmente, uno de los mayores retos de la FM es la adopción de la modalidad híbrida, no solo por el panorama epidemiológico, sino también por la creciente matrícula de población estudiantil y la consecuente saturación de las sedes clínicas.

Para brindar un acompañamiento a los académicos de la FM, la UDA desarrolló el curso autogestivo *Multiverso educativo: curso de capacitación*, con una duración de 30 horas en modalidad virtual. Consta de cuatro universos y la certificación final. Cada una de las tendencias o modalidades educativas representan cada uno de los universos: 1) presencial, 2) a distancia, 3) educación remota de emergencia (ERE), y 4) híbrido.

Aun cuando se diseñó para capacitar a los académicos en la modalidad híbrida, se consideró una buena oportunidad para repasar las diferencias y semejanzas, e identificar los conceptos teóricos de diferentes modelos de enseñanza y tendencias educativas.

Para este efecto, en cada uno de los universos se navega por tres planetas: el primero para revisar los conceptos teóricos fundamentales y las características de la modalidad o tendencia educativa; el segundo para identificar cuál rol desempeña el docente y cuál el estudiante en esa modalidad o tendencia educativa; y el tercero para repasar consejos tecnológicos, de organización y administración del tiempo o para fomentar el bienestar integral.

Otra de las tendencias que debe atender la formación docente en la FM es el desarrollo de competencias docentes actuales. Si bien en los últimos años se ha focalizado la atención en el desarrollo de habilidades tecnológicas, también es importante fortalecer las competencias comunicativas, de profesionalismo, interpersonales, de investigación educativa, entre otras. Asimismo, resulta fundamental fortalecer la evaluación educativa y cambiar la perspectiva de evaluar el aprendizaje a evaluar para el aprendizaje.

Conclusiones

La formación docente es un proceso cambiante que requiere de la pericia y flexibilidad de los formadores de formadores. La FM ha detectado las necesidades de sus académicos y, con base en ello, ha hecho diversas propuestas para la profesionalización docente y el fortalecimiento del área disciplinar.

Comúnmente se observa una resistencia al cambio en muchos de los docentes, por lo que es necesario saber sensibilizar a la plantilla docente sobre las constantes transformaciones que existen en el ámbito educativo.

En la educación superior a nivel licenciatura y posgrado, la formación docente es muy desafiante, puesto que los docentes son profesionales altamente capacitados en sus disciplinas, pero muchas veces solo cuentan con el ejemplo de sus profesores para desempeñar el rol docente. En ocasiones, admitir carencias en las bases pedagógicas, incomoda a estos especialistas en su materia, por lo que los esfuerzos en la profesionalización docente se convierten en un reto mayor.

Finalmente, resulta fundamental considerar a la evaluación docente como una de las herramientas más valiosas para diseñar una propuesta de formación docente real. Sin embargo, no solo se trata de aplicar esta evaluación en ocasiones aisladas, sino que se debe aplicar periódica y constantemente para hacer los ajustes necesarios en el menor tiempo posible.

Bibliografía

Campos, M. (2018). Las corrientes educativas de la medicina en México. *Revista CONAMED*, 6(4), 27-30.

Coordinación de Tecnologías para la Educación. (2020). *Recomendaciones para la transición a la docencia no presencial*. https://cuaieed.unam.mx/campus-virtual/descargas/Recomendaciones-para-la-transicion-a-la-docencia-no-presencial.pdf

Dirección General de Personal Académico. (2016). Sitio web de la DGAPA. https://dgapa.unam.mx/index.php/conoce-la-dgapa/marco-institucional

Espinosa, O., González, A., Sesma, D., & Hamui, A. (2017). *El taller de formación y actualización docente en Ciencias de la Salud para profesores de la Facultad de Medicina de la UNAM: didáctica, tecnología e innovación*. FORO: Educación Superior, innovación e internacionalización. Virtual Educa, Colombia.

Facultad de Medicina. (2020). *Informe 2020 de la Facultad de Medicina. Licenciatura de Médico Cirujano*. https://informe.facmed.unam.mx/

Facultad de Medicina. (2009). Plan de Estudios 2010 y programas académicos de la Licenciatura de Médico Cirujano. http://www.facmed.unam.mx/plan/PEFMUNAM.pdf

Facultad de Medicina. (2020). Sitio web de la Facultad de Medicina. http://www.facmed.unam.mx/index.php?_id_=_fm_myv

Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 5ª ed.

Martínez-González A., & López-Bárcena, J. L. (2008). Modelo de Competencias del profesor de medicina. *Educación Médica, 11*(3), 157-167.

Mendoza, M., Soto, E., Cosme, J., & Arroyave, G. (2007). La educación médica. Una perspectiva desde las corrientes educativas. *Salud Problema*, (7), 45-54.

Programa de Superación y Actualización Docente. (2016). Sitio web de la DGAPA. https://dgapa.unam.mx/index.php/fortalecimiento-a-la-docencia/pasd

Torres Santomé, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 4ª ed.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*. https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI2019-2023.pdf

SECCIÓN III

Aplicaciones y recomendaciones prácticas para la formación docente

Capítulo 17

Consideraciones para la formación de docentes universitarios

Josefina Rubí Piña, Cecilia Montiel Ayometzi

En este mundo cada vez más complejo, algunas veces
las viejas preguntas requieren nuevas respuestas.
Randy Glasbergen

Introducción

En este capítulo se intenta esbozar de manera general el perfil que se espera del docente como mediador, experto en su área de conocimiento, pero a la vez con las competencias idóneas en el ámbito de la didáctica, utilizando las técnicas y estrategias *ad hoc* a la o las asignaturas que imparte. El rol a desempeñar de las y los docentes en el ámbito universitario es un tema muy controvertido. Se tienen grandes expectativas del perfil de un docente universitario, se espera sea guía, facilitador del aprendizaje significativo, generador del trabajo en equipo, crítico, con un alto compromiso, promotor de cultura, y por si fuera poco se espera un docente con la calidez humana en el trato al alumnado, entre otras cualidades. No obstante, para que esto sea posible es necesario que las y los docentes reciban una formación que les permita desarrollarse equilibradamente como profesoras/es y como investigadores/as, así como crear recursos de apoyo efectivo a la docencia, que favorezcan la mejora de la práctica docente.

El presente capítulo invita a la reflexión sobre los contenidos que las y los docentes universitarios requieren para su formación permanente y de esta manera desarrollar su práctica educativa, formando parte del perfil docente de cualquier Institución de Educación Superior, pública o privada.

La formación docente

Es un hecho que la educación se encuentra en constantes transformaciones y reformas, lo que deriva en una exigencia en la formación permanente de las y los docentes, pero también es un hecho que aquellas y aquellos que estamos en activo pertenecemos a diferentes generaciones, están quienes recibieron una educación bajo un modelo tradicional, que dista mucho de lo que se necesita para poder insertarse en la práctica, donde "erróneamente" replican el mismo modelo de enseñanza que recibieron, y nos atrevemos a decir "erróneamente" debido a que por diferentes circunstancias se piensa que "es lo normal" "que no tienen manera de hacerlo de otra forma" o simplemente porque no reciben la formación para ello.

Por otra parte, están las generaciones de docentes que, a pesar de haber recibido una educación con modelos menos tradicionalistas, con “ligeros tintes” de constructivismo, tampoco suelen recibir una formación docente que les provea de los medios idóneos para compartir sus conocimientos. ¿Cuántas veces hemos escuchado al alumnado mencionar que su profesor o profesora “sabe mucho” pero “no sabe cómo enseñarlo”? Además de ello, pensemos en cuántas de esas personas llegaron a la docencia “por necesidad” “porque no encontraron otra opción laboral y al final encuentran su vocación” o quienes realmente tienen la vocación, pero no tienen la formación.

Es por ello que, el ser docente hoy en día requiere imperiosamente de contar con la preparación y la formación, a través de las cuales desarrolle las competencias que le permitan enfrentar las demandas del alumnado y por ende de un mundo en constante cambio, sin ir más lejos, con la pandemia vivimos una situación emergente en la que tuvimos que enfrentarnos a un cambio radical en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la cual es menester apropiarnos de todo lo que en determinado momento sirvió de apoyo en dichos procesos y que de alguna manera fue moldeando otro tipo de perfil docente.

Perfil de docentes universitarios

Cuando se habla del perfil docente, se asumen todas aquellas características y rasgos ideales, competencias traducidas en conocimientos, habilidades, actitudes y valores que tendrán que poseer quienes se dedican o se dedicarán a la docencia. Esto aunado a los requisitos de los consabidos documentos que den fe de la formación y el nivel de estudios. Al respecto se puede observar cómo en gran medida lo que se establece en la legislación federal deja el perfil bajo la responsabilidad de las instituciones de educación superior (IES) y se concentra meramente en los requisitos, no obstante, es sabido que, para dedicarse a la docencia, no basta con tener un título, diploma o grado como lo marca el Acuerdo 171117 (DOF, 2017) en su artículo número 6:

> … poseer como mínimo el título, diploma o grado correspondiente al nivel educativo en que se desempeñarán, debiendo observarse que:
>
> I. El personal académico de asignatura tendrá como actividad fundamental en el Plantel la docencia, en la que podrá incluirse las actividades vinculadas con la tutoría, y
>
> II. El personal académico de tiempo completo, adicionalmente a la docencia, desempeñará alguna de las actividades siguientes:
>
> a) Investigación o aplicación innovadora del conocimiento;
> b) Participación en el diseño o actualización de los Planes y Programas de estudio y de los materiales didácticos correspondientes;
> c) Responsable de carrera;
> d) Asesoría;
> e) Tutoría, o
> f) Gestión académica.

Si bien para todas las actividades descritas es necesario poseer un título o grado universitario, también es necesario que el personal docente posea cierto perfil que lo avale para desarrollar su labor, y para ello es indispensable la formación docente que la legislación federal marca como “capacitación” al final del mismo artículo al mencionar que la IES: “…será responsable de capacitar en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, evaluaciones y demás actividades académicas, a su personal académico, según las necesidades o requerimientos del Plan y Programas de estudio a impartirse en la moda-

lidad solicitada…" Asimismo, explicita al final del artículo 7 que "El perfil será determinado por (la IES) y podrá considerar equivalencia de perfiles, demostrando que se posee la preparación necesaria, obtenida ya sea mediante procesos autónomos de formación o a través de la experiencia, de por lo menos cinco años, en campo docente, laboral o profesional."

Lo que caracteriza a una o un docente hoy en día, tiene varias connotaciones, lo que es un hecho es que el perfil obedece en principio a la filosofía institucional de las instituciones de educación superior, seguido del modelo educativo; es indiscutible que la misión, visión y valores de cada institución educativa rige su deber ser, aunado de la forma en que se conciba la figura docente dentro del modelo educativo que guía los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, Bozu y Canto (2009) afirman que el perfil del docente universitario "viene condicionado por un devenir histórico, marcado por el modelo educativo, institucional, legislativo y social del proceso docente", que es asociado a una imagen deseable del docente en determinado contexto, y que a su vez constituye un referente para quienes eligen la docencia, para quienes les forman y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones en torno a las políticas educativas.

En este sentido puede haber una larga lista del conjunto de características que cada IES exija a sus docentes, no obstante, nada se había plasmado con respecto al perfil docente para educación media superior y superior. En 2004, Perrenoud publicó lo que denominó "Diez nuevas competencias para enseñar", pero es un referente destinado al profesorado de educación básica que busca comprender hacia dónde se dirige el proceso de enseñanza, fue en 2003 cuando Zabalza planteó lo que él considera las 10 competencias para el desarrollo profesional de docentes universitarios, como un marco de referencia del cual publicó una segunda edición en 2017, es así que nos dimos a la tarea de enunciar en la parte izquierda de la siguiente tabla dichas competencias; y en la parte derecha, una serie de cuestionamientos que denominamos componentes clave y que sintetizan lo que conforman cada una de las competencias con la intención de invitar a la reflexión acerca de cada una de ellas.

Tabla 1. Competencias para la docencia universitaria

Competencias de docentes universitarios:	Componentes clave:
1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	• ¿Qué se hace cuando se planifica? • ¿Cómo planifican los y las docentes? • ¿Qué se planifica?
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares	• ¿Qué contenidos aprenderá el alumnado? • ¿Cuál es la mejor manera de abordarlos para su aprendizaje? • ¿Cómo seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos de la disciplina?
2. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)	• ¿Se tiene clara la idea de lo que se desea explicar? • ¿La manera en que explica la/el docente comunica la idea que se pretende? • ¿La forma en que se expresa la/el docente con el alumnado lleva una connotación afectiva y/o de cordialidad?

Continúa

Competencias de docentes universitarios:	Componentes clave:
3. Manejo de las nuevas tecnologías	• ¿Se utilizan las TIC como objeto de estudio? • ¿Se utilizan las TIC como recurso didáctico? • ¿Se utilizan las TIC como medio de expresión y comunicación
4. Diseñar la metodología y organizar actividades	• ¿Se lleva a cabo una organización de acuerdo con los espacios asignados? • ¿Se diseña una metodología como guía para las sesiones? • ¿Se lleva a cabo una selección y desarrollo de las tareas instructivas?
5. Comunicarse-relacionarse con las y los alumnos	• ¿Qué estrategias se emplean cuando se tienen grupos numerosos? • ¿Cuál es el estilo de liderazgo a asumir por las y los docentes para el logro de una comunicación asertiva? • ¿El clima que se genera en la clase beneficia los procesos de enseñanza y aprendizaje?
6. Tutorizar	• ¿Como docente, se asume algún tipo de tutoría? • ¿Se conocen las funciones del tutor/a universitario? • ¿Hay consciencia de las condiciones del ejercicio de la tutoría? • ¿Es posible cumplir las funciones de la tutoría como empeño personal de las/los docentes universitarios?
7. Evaluar	• ¿Se conoce la naturaleza y el sentido de la evaluación en la Universidad? • ¿Se asumen de manera global los datos, las valoraciones y las decisiones, como componentes de la evaluación?
8. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	• ¿Al finalizar cada ciclo escolar, se lleva a cabo un análisis de la propia docencia? • ¿Se lleva cabo ese análisis a la reflexión con la intención de realizar investigaciones en el campo de la enseñanza?
9. Identificarse con la institución y trabajar en equipo	• ¿Se trabajan de manera colegiada los contenidos del plan y programas de estudio? • ¿Cómo enriquecería al alumnado este trabajo colegiado?

Fuente: Con base en Zabalza (2017). Competencias docentes del profesorado universitario.

Como se puede observar en la tabla anterior, con base en esas 10 competencias que el autor aporta, meramente como un marco de referencia, hay mucho aún por reflexionar y dimensionar en qué medida es posible cada uno de los cuestionamientos que marcamos como componentes clave y que en determinado momento resultan de utilidad para guiar los procesos de formación docente, atendiendo aquellas áreas de oportunidad que se detecten.

Por otra parte, Lomelí (2016) propone diversos ámbitos que se deben considerar en la construcción del perfil docente universitario, asociando a cada uno de ellos, lo que ella denomina: diversas funciones y competencias.

Tabla 2. Ámbitos para la construcción del perfil docente universitario

Aprendizaje	Contexto	TIC	Formación continua	Investigación
• Organizar • Promover • Gestionar • Implicar • Trabajar en equipo • Resolver problemas • Innovar • Planear • Controlar • Evaluar • Interactuar • Tutorizar • Buscar estrategias metodológicas y pedagógicas • Entre otras	• Implicar e interactuar con los demás actores educativos • Gestionar ante la institución y la sociedad	• Avanzar junto con las TIC • Apoyar y/o guiar al estudiante ante los avances del mundo tecnológico	• Adquirir nuevas competencias • Actualizar a través de la formación continua y a lo largo de la vida	• Hacer contribuciones científicas • Innovar, comunicar, investigar en los diferentes ámbitos educacionales • Aportar a la sociedad a través de la investigación

Fuente: Con base en Lomelí (2016).

“Se espera que el profesorado, más que transmitir abundante información, promueva el desarrollo de competencias como garantía para que los sujetos puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo. De ahí, la necesidad de definir un nuevo perfil docente que garantice un desempeño profesional eficiente, eficaz y satisfactorio” (Bozu y Canto, 2009). En ese sentido Elena Gazapo (2020), rectora de la Universidad Europea, describe en el video titulado “Las cualidades del buen profesor universitario” las características que todo docente debe dominar en la educación superior y entre ellas destacan la empatía, el manejo de las competencias digitales y el contacto directo con el mundo profesional.

Otro aspecto por demás sustancial, en el perfil docente, está inmerso en los valores y a pesar de que nunca se le ha restado importancia, hoy por hoy es un tema tan controversial, que no hay que perder de vista. La ética profesional, que juega un papel fundamental en la integridad académica, hay que tener presente que las y los docentes son en gran medida, referente para sus alumnas y alumnos, por ello es menester que las y los docentes se conduzcan con la honestidad e integridad académica correspondiente ya que no únicamente se comparte con el alumnado los conocimientos, sino actitudes y valores ante la vida y la sociedad.

Necesidades en la formación de docentes

Si entendemos la necesidad como carencia de algo que se considera imprescindible, habrá que reflexionar de qué adolecen las y los docentes que se encuentran en activo hoy día, pertenecen a una sociedad del conocimiento y en consecuencia, requieren crear ambientes de aprendizaje en los que haya un compromiso por involucrar y desarrollar competencias dentro y fuera de la universidad; es menester, por tanto, disponer de una formación adicional para un óptimo ejercicio de su profesión y, por encima de todo, poder garantizar las necesidades actuales del alumnado en un entorno cada vez más complejo, multicultural y competitivo. El diseño de estrategias de formación docente ha de partir inevitablemente de las necesidades de las y los profesores, en ese sentido González y González (2007, p. 4) afirman que "el diagnóstico de necesidades de formación docente constituye un factor de primer orden en todo proceso formativo." Debido a que es a través del diagnóstico que se pueden "establecer parámetros sobre las deficiencias con el fin de establecer mejores elementos correctores a las mismas." Y es a partir de ahí que dichas necesidades de formación docente evidencian esas carencias en el desarrollo profesional de las y los docentes y estas van desde las particularidades individuales hasta las exigencias sociales. "El estudio de las necesidades de formación docente nos orienta en el conocimiento de aquellos aspectos del desempeño profesional en los que el profesorado presenta insuficiencias o considera relevante para acometer su labor diaria y que por tanto han de constituir centro de atención en los programas de formación docente" (González y González, 2007). Es así que las competencias que se han venido mencionando a lo largo del capítulo tendrán que considerarse en función de los resultados de la detección de necesidades que cada IES haga sobre su planta docente.

Pero, ¿por qué hablar de competencias? Si hablamos de aprendizaje basado en competencias, es debido a que se espera que quienes egresan posean ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para ello, es necesario que la planta docente esté alineada en el mismo tenor, que también desarrolle nuevas competencias que contribuyan en el logro de aprendizajes en las y los estudiantes, a través de estrategias innovadoras que les provoquen el deseo de buscar, comprender, construir, analizar y evaluar su propio conocimiento. Las competencias en el ámbito universitario se encuentran enmarcadas en el Proyecto Tuning (2006); las divide en competencias genéricas (las cuales se subdividen en tres grandes categorías) y competencias específicas, que se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla 3. Las competencias en el ámbito universitario del Proyecto Tuning

<table>
<tr><th>Competencias genéricas
(básicas o transversales)</th><th>Competencias específicas
(áreas temáticas)</th></tr>
<tr><td>Instrumentales: se refiere a capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.</td><td rowspan="3">Se vinculan exclusivamente con un área de especialidad, de contenidos más concretos. Tales competencias dependerán del área en que se especializa el o la profesional (de la docencia en este caso).</td></tr>
<tr><td>Interpersonales: se refiere a capacidades individuales como las habilidades sociales (interacción social y cooperación).</td></tr>
<tr><td>Sistémicas: capacidades y habilidades relativas a todos los sistemas (combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento).</td></tr>
</table>

Fuente: Con base en Tuning (2006).

Las competencias genéricas, como su nombre lo indica, son aquellas competencias compartidas que puede poseer cualquier profesional, independientemente de su área de formación, competencias como la capacidad de análisis y de síntesis, uso y empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o cualidades personales como la empatía, actitud positiva, motivadora y calidad humana, entre otras, que en el caso de la docencia deberían ser comunes en cualquier ámbito. Por su parte, las competencias específicas van enfocadas a cada área temática y son esenciales porque están relacionadas de forma concreta con el conocimiento específico de un área temática. Con base en lo expuesto, es necesario replantear y reflexionar sobre varias vertientes, ¿cuáles son las necesidades en la formación de docentes?, ¿de qué manera se pueden atender el desarrollo de los ámbitos indispensables para la construcción del perfil docente universitario?, ¿qué tipo de formación continua es necesario fomentar para que las y los docentes universitarios se sientan motivados con una formación permanente que les apoye a enaltecer sus conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y destrezas?, ¿cuántas de las IES realmente se preocupan por saber las necesidades de su planta docente?. Si realmente requerimos de docentes altamente competentes en su área de conocimiento y con formación para el trabajo con el alumnado, no basta con reflexionar al respecto, sino de poner en marcha un plan de acción que conlleve a contar con los mejores profesionales de la docencia en todos los ámbitos, que sean la parte medular de todas la IES del aquí y el ahora.

Los contenidos en la formación de docentes universitarios

Cuando se habla de contenidos en la educación, se hace referencia a todos aquellos saberes en sus diversas áreas del conocimiento, en el caso de la formación docente, que es la que nos ocupa, básicamente se hace alusión al acervo de todas las temáticas relacionadas con su condición de docente, es decir, desde el dominio del área de *expertise*, la didáctica del área en la que se especializa cada docente, las bases de las teorías y los tipos de aprendizaje, las técnicas y estrategias didácticas, la motivación y las expectativas en el proceso de enseñanza, hasta el desarrollo de las llamadas *soft skills* o habilidades blandas.

Como se ha visto a lo largo del capítulo, lo que se espera de quien se desempeña como docente, va más allá de la concepción tradicional, la docencia hoy en día demanda poseer una serie de

conocimientos, habilidades y actitudes, porque así lo exige la Universidad en la era de la sociedad del conocimiento y la información, una Universidad o IES que tiene el compromiso de permanecer a la vanguardia y para que eso suceda, su planta docente requiere estar en constante formación. Como afirman González y González (2007), "Orientar al estudiante en la construcción autónoma de conocimientos, habilidades, competencias a desarrollar, valores y actitudes profesionales plantea nuevas exigencias al docente universitario que trascienden el dominio de conocimientos y habilidades didácticas, en tanto el profesor precisa además de una motivación profesional intrínseca, de un compromiso moral en el ejercicio de la docencia." Esas llamadas "nuevas exigencias" están estrechamente vinculadas con la necesidad de diseñar cursos y talleres específicos para docentes.

Es importante hacer hincapié en la importancia de repensar los contenidos indispensables para la formación docente, ya que, en gran medida, es a partir de estos y de la manera en que se diseñen las actividades de formación docente que transcienda ese conocimiento y realmente haya una significación de lo aprendido, tomando en cuenta, –parafraseando a González y González (2007)– que el proceso de formación docente entendido como desarrollo profesional tiene lugar a lo largo de la vida de las y los profesores y forma parte de la expresión del desarrollo de la personalidad de cada docente, por lo que los cursos y talleres se desarrollan como procesos continuos de aprendizaje, en los que se invita a la participación activa y reflexiva de las y los profesores y, por ello, se contemplan tanto la formación y desarrollo de cualidades cognitivas como afectivas y motivacionales de la personalidad de cada docente, por lo que se atiende no sólo el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales, sino también de actitudes, vivencias, motivaciones y valores que le permitan una actuación profesional ética y responsable. Como se ha visto a lo largo del capítulo, las Instituciones de Educación Superior (IES), en cierta medida exigen un perfil determinado del docente y para ello es indispensable permear en la formación integral de las y los docentes, pretendiendo contemplar la necesidad de incidir en todas sus capacidades. Para alcanzar estos fines es menester trabajar en la formación de una serie de contenidos con distintas características.

Para el diseño de cursos y talleres que contribuyan al desarrollo del perfil docente habrá que atender a tres tipos de contenidos: los teóricos, los procedimentales y los actitudinales, porque no basta con ser especialista en la disciplina a impartir, se requiere del desarrollo de otro tipo de competencias.

Menciona Zabala (1994) que, "esta clasificación, aparentemente sencilla es, [...] de una gran potencialidad pedagógica, ya que diferencia claramente los contenidos de aprendizaje según el uso que de ellos debe hacerse." Esto dependerá del tipo de modalidad didáctica a que se haga referencia y en las cuales se ahondará en el capítulo denominado "Propuesta metodológica para el diseño de cursos y talleres para docentes universitarios".

Como se esboza a continuación, dichos contenidos engloban el "saber qué", el "saber hacer" así como el "saber ser" y están directamente vinculados con las capacidades: cognitivas-intelectuales, cognitivas-motrices y cognitivas-afectivas. Es pertinente precisar que de acuerdo con Zabala (1994), estos contenidos son abordados en primera instancia por M.D. Merrill en 1983 y recabados por Coll en 1986. Más adelante los retoman Díaz Barriga y Hernández (2010). Derivado de ello, se entiende que:

a. Los contenidos *teóricos*, son los que refieren a la noción que se tiene acerca de datos, hechos, conceptos, principios, leyes y estructuras operatorias que se expresan con un conocimiento verbal. Están relacionados con el *saber qué* y también se les denomina contenidos declarativos, distinguiendo los conceptuales de los factuales (Coll, 1993 y Díaz Barriga

y Hernández, 2010), quienes afirman que los contenidos conceptuales requieren un nivel de dominio de abstracción o asimilación, se da un aprendizaje significativo, en cambio los contenidos factuales son menos complejos al tratarse de acciones memorísticas y repetitivas sobre un hecho, sin que necesariamente se comprenda o se explique su sentido. Para efectos de este apartado y en síntesis se les denomina teóricos, debido a que se enmarcan tres categorías o niveles taxonómicos, los *hechos*, que son aquellos que ya ocurrieron; los *datos*, que se refieren a información concreta; los *conceptos*, que hacen alusión a la asimilación y relación de contenidos previos que dan sentido y significado de un tema o materia en particular.

b. Los contenidos *procedimentales*, refieren a la manera en que se llevan a cabo las acciones, las que señalan cómo ejecutar una acción mental en un saber procedimental (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Están relacionados con el *saber hacer* y *saber cómo hacer* y se traducen en habilidades intelectuales y motrices que engloban destrezas, estrategias, procesos, modos de actuar y de afrontar, plantear y resolver problemas, implican una secuencia de acciones u operaciones a ejecutar de manera ordenada para el logro de un fin, un objetivo o una competencia. Al respecto, para este tipo de contenidos específicamente, Zabala (1994) establece tres "contínuums", por otra parte, Díaz Barriga y Hernández (2010) retoman las etapas de Valls (1994) y después de hacer una revisión de ambos, pueden resumirse de la siguiente manera:
   1. El "contínuum" *motriz cognitivo*, que va en función de las acciones a realizarse, según sean más o menos motrices o cognitivos. En otras palabras, corresponde a la etapa donde se destacan los contenidos teóricos sin convertirse aún en ejecución.
   2. El "contínuum" *pocas acciones-muchas acciones*, que está determinado por el número de acciones que conforman el contenido procedimental. Esto es el ensayo y error en la actuación o ejecución del procedimiento.
   3. El "contínuum" *algorítmico-heurístico*, que considera el grado de predeterminación de orden de las secuencias, en donde los contenidos cuyo orden de las acciones siempre siguen una misma pauta, están más cerca del extremo algorítmico, que corresponde a la automatización del conocimiento, producto de la actuación y ejecución; por otra parte, aquellos contenidos procedimentales cuyas acciones y su secuencia dependen de la situación en que se aplican, están en el extremo opuesto, correspondiente al heurístico y es la etapa del perfeccionamiento indefinido, dejando claro el nivel de dominio. En palabras de Zabala (1994) "estos últimos contenidos (…) se caracterizan, entre otras cosas, por el hecho que implican tomar numerosas decisiones y, por tanto, un elevado grado de dirección y control (pensamiento estratégico). Es un hecho que cualquier contenido procedimental puede situarse en algún lugar de estos tres ejes y que es difícil delimitar entre uno y otro, pues todo dependerá del nivel de dominio y complejidad de los contenidos.

c. Los contenidos *actitudinales*, se refieren a aquellos principios que regulan y determinan el comportamiento humano, están constituidos por valores, normas, creencias y actitudes dirigidas al equilibrio personal y la convivencia social. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), sus componentes estriban entre lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual; por su parte Gargallo et al. (2010) definen tres componentes claramente definidos:
   1. *Cognitivo*: Las actitudes implican un conocimiento de la realidad, y por lo tanto se fundamentan en los conocimientos, las creencias y la valoración concreta, objeto de la actitud, que se hace de la misma. No se puede valorar sin conocer de una u otra forma, el objeto de la valoración.

2. *Afectivo-evaluativo*: Ha sido considerado durante mucho tiempo como el componente fundamental de la actitud, hasta el punto de que con frecuencia se le ha identificado con la actitud sin más. El componente afectivo-evaluativo muestra la dimensión del sentimiento de agrado o desagrado respecto a los objetos de las actitudes.
3. *Conativo o comportamental*: Hace referencia a la tendencia o disposición a actuar respecto a las personas, objetos o situaciones objeto de la actitud. Esta tendencia a actuar es una consecuencia de la conjunción de los dos componentes anteriores, y que junto con ellos configuran las actitudes.

Como se ha podido observar cada uno de estos contenidos son elementales para entender, articular, analizar e innovar la práctica docente y de manera conjunta son parte de la formación en todo ser humano, razón por la cual es imprescindible pensar, planear y diseñar todas las actividades académicas que estén encaminadas a fortalecer el perfil de las y los docentes que demanda el mismo alumnado, las instituciones de educación superior y la misma sociedad, sin que esto represente un agobio para el cuerpo docente, por ello también es importante evaluar cada una de las actividades para saber en qué medida están cumpliendo con su objetivo y tomar en cuenta lo que ello representa en la carga de trabajo per se que ya tienen.

Conclusiones

Tal como se sostiene a lo largo del capítulo, es un hecho que dadas las constantes transformaciones y el ritmo vertiginoso con que avanza la sociedad hoy en día, además de la reflexión crítica y el compromiso con el hecho educativo, se encuentra la participación de todos y cada uno de los responsables en las IES para poner en marcha un plan de acción en el que se tomen en cuenta no solo las necesidades específicas o particulares de la planta docente, sino también los elementos esenciales para su formación, sensibilizarles en el hecho de saber estimular la creatividad y la innovación; de desarrollar el pensamiento crítico; de favorecer la colaboración y el despliegue de habilidades que les permitan estimular en sus estudiantes a encontrar soluciones a problemas, realizar preguntas, buscar información, sistematizar y organizarla. Es importante no perder el rumbo en la exigencia que las IES hacen de su profesorado, de tal manera que no se sientan saturados, por lo que es importante también prestar atención a la parte desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación docente, tema que se abordará en otra sección.

Es un hecho que la exigencia al perfil docente, es sin temor a exagerar, inconmensurable y por ende los aspectos en los que es ideal formarse para el desarrollo de las competencias que le son inherentes, representan todo un reto, debido a que las temáticas que en determinado momento parecieran divergentes, en realidad confluyen hacia una misma finalidad y ahí el reto, Sin embargo, como ya se vio en los tipos de contenidos, es imposible trabajarlos de manera aislada y es un factor que no se debe perder de vista al momento de planear y diseñar cursos, talleres o cualquier otro tipo de actividad académica.

La manera en que se lleve a cabo el diseño de esas actividades académicas, dependerá el éxito de la formación y en consecuencia, la práctica docente que beneficiará al estudiantado.

Referencias

Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. Revista de *Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2*(2), 87-97.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó, 213 p.

Coll, C., & Solé, I. (1993). *Los profesores y la concepción constructivista. El constructivismo en el aula*.

Diario Oficial de la Federación (DOF, 2017). ACUERDO número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior.

Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill, 405 p.

Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A., & Jiménez, M. A. (2007). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El cuestionario CEVAPU. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 238-256.

Gazapo, E. (2020). Las cualidades del buen profesor universitario. https://www.youtube.com/watch?v=KaRl2E8Y8gA

Lomelí Gutiérrez, C. L. (2016). El perfil del docente en la universidad del siglo XXI. En I. Velasco, & M. Páez (eds.), *Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios* (pp. 66-77). Proceedings-©ECORFAN-México.

Montes, D. A., & Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), pp. 51-64.

Perrenoud. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó, 168 p.

Ruiz, C., Mas, O., Tejada, J., & Navío, A. (2008). Funciones y Escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior, 146*, 115-132.

Tuning. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. a contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Una introducción*. Education and culture. Socrates-Tempus.

Zabala, A. (coord.), Alsina, P., Bantulà, J., Carranza, M., Dilmé, D., Forrellad, M., Gratacós, R., Noguerol, A., Oliver, M., Oró, I., Pérez, P., & Ríos, J. (1994). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula* (Vol. 148). Grao.

Zabalza, M. A. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. 2ª. ed. Madrid: NARCEA, S.A. de ediciones, 214 p.

Capítulo 18

Propuesta metodológica para el diseño de cursos y talleres para docentes universitarios

Cecilia Montiel Ayometzi, Josefina Rubí Piña

El diseño es un plan para organizar elementos de la mejor manera y así lograr un propósito particular.
Charles Eames

Introducción

El contexto cambiante en el que la planta docente de las universidades desarrolla su práctica, demanda de ellos actualización constante para que estén en posibilidad de ayudar a formar a los futuros profesionistas que serán los encargados de responder, desde sus disciplinas, a las problemáticas locales o globales que se presenten. Los docentes se encuentran ante diversos requerimientos para estar al día, entre ellos podemos señalar algunos como son el planear sus clases incorporando nuevas estrategias didácticas, diseñar materiales didácticos adecuados y llamativos, ayudar a sus estudiantes a apropiarse del conocimiento empleando técnicas de enseñanza y de aprendizaje, incluir las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en sus actividades dentro y fuera del aula, brindar regularmente confianza y motivación a su alumnado para potenciar su aprendizaje, incorporar nuevas estrategias de evaluación del y para el aprendizaje e, incluso, a involucrarse con sus alumnos más allá de sus horarios de clase y preocuparse por su aprendizaje en otros escenarios.

Son tales los retos del profesorado universitario –y de cualquier nivel educativo– que las mismas instituciones diseñan y ofertan propuestas de actualización en diversas modalidades didácticas como cursos, talleres, seminarios, diplomados, etcétera. Cada una de estas modalidades posee características particulares que los diseñadores deben considerar para una buena planeación, diseño, desarrollo y evaluación del proceso de actualización docente.

La Subdirección de Planes y Programas de Estudio de la Dirección de Innovación Educativa, Diseño Curricular y Formación Docente de la CUAIEED ha trabajado con la planta académica de la UNAM –de todos los niveles y modalidades que imparte esta Universidad– para formarla en material de diseño y modificación curricular y que estén en posibilidad de participar en procesos de creación y modificación de planes de estudio. Como resultado de esta experiencia se expone a continuación una metodología para el diseño de propuestas de formación de docentes universitarios, en particular en tres modalidades didácticas específicas: curso, taller y curso-taller. Cada una de estas posee características propias que son concretamente con las que se ha trabajado a lo largo de los últimos seis años y de las cuales se han identificado aspectos como definen la forma en que deben trabajarse los

contenidos, las actividades que pueden desarrollarse y las estrategias de evaluación más adecuadas para cumplir con el propósito establecido. Conocer lo anterior ha permitido determinar qué modalidad didáctica, de las arriba señaladas, es la adecuada para atender las necesidades de formación del grupo con el que se va a trabajar.

Considerando lo anterior, para esta propuesta nos basamos en lo que diversos autores clásicos señalan respecto a la planeación didáctica e incorporamos, además, sugerencias, ejemplos y propuestas actuales para atender las particularidades que cada tipo de modalidad exige.

1. Diferencias entre modalidades didácticas empleadas en la formación de docentes

Existen diferentes modalidades didácticas, es decir, formas de enseñar y aprender un contenido en función de las características que posee y del uso o aplicación que se espera se dé a dicho contenido. Aquellos que son teóricos requieren un abordaje distinto de aquellos que son de tipo práctico o teórico-práctico.

Cada uno de los tipos contenidos define la modalidad de enseñanza y de aprendizaje que se utilizará. Para fines de este artículo nos concentramos en tres modalidades didácticas: curso, taller y curso-taller. En cualquiera de ellas, es imprescindible "delimitar las necesidades de formación y plantear expectativas que las atiendan y solucionen pensando la enseñanza en función del aprendizaje, además de alistar las condiciones logísticas y humanas que se requieran" (Morales, 2020, p. 32).

1.1. ¿Qué es un curso?

Curso proviene del latín *cursus* que significa carrera y se entiende como el estudio que se hace sobre una materia, que se desarrolla con unidad durante cierto tiempo (RAE, 2023). El curso "implica el estudio y análisis de un tema guiado por uno o varios especialistas. En éste se da prioridad a los aspectos de orden teórico, sin detrimento de la interacción con los asistentes mediante participaciones o trabajos realizados durante el desarrollo del mismo" (DGENP, 2022, p. 2).

Por lo anterior, concluimos que un curso constituye una modalidad didáctica en la que un/a docente o profesional se encarga de impartir conocimientos a un grupo de alumnos y alumnas a través de metodologías, apoyos didácticos y procedimientos de evaluación concretos. En un curso se da prioridad al conocimiento o comprensión de un tema, más que en el desarrollo de habilidades específicas, aunque puede incluir ejercicios para reforzar el aprendizaje.

Es importante aclarar que el curso busca enseñar conocimientos teóricos o prácticos, pero no es lo mismo conocer la metodología para el desarrollo de un procedimiento que aplicarla y aprender durante el proceso. Lo primero es propio de un curso mientras que lo segundo corresponde a un taller.

1.2. ¿Qué es un taller?

Taller proviene del francés *atelier* y se define como el espacio en el que se realiza un trabajo (RAE, 2023). En el ámbito educativo, un taller es una modalidad didáctica en la que se enseña y se aprende a través de la realización de una actividad o la generación de un producto, es decir, se aprende haciendo.

Un taller se caracteriza por la enseñanza y el aprendizaje práctico en el desarrollo o perfeccionamiento de una habilidad, a través de una metodología participativa y conjunta entre docente y discente (Careaga, 2006; De Vincenzi 2009; Gutiérez, 2009).

Durante el proceso también es posible cuestionar, reflexionar y enriquecer la teoría que sustenta la práctica a partir de la experiencia de los participantes. El taller se centra en los problemas e intereses

de los participantes, por lo que se espera una participación activa en el análisis de problemas, en la búsqueda de soluciones pertinentes o en el desarrollo de las tareas propuestas (Careaga, 2006; De Vincenzi 2009; Gutiérez, 2009).

1.3. ¿Qué es un curso-taller?

El curso-taller es una modalidad didáctica que se caracterizada por la interrelación entre la teoría y la práctica, en donde el docente expone los fundamentos teóricos y procedimentales, que sirven de base para que los discentes realicen un conjunto de actividades diseñadas previamente y que los conducen a desarrollar su comprensión de los temas al vincularlos con la práctica operante (DGEC, 2022).

Un curso-taller constituye una modalidad didáctica que fusiona las características de un curso y un taller, es decir, constituye el espacio ideal donde convergen, en primer lugar, el conocimiento y la comprensión de conocimientos teóricos y, en segundo lugar, su aplicación en situaciones prácticas bajo la conducción docente y retroalimentación constante, para el desarrollo o refuerzo de habilidades, destrezas y procedimientos. Este encuentro entre lo teórico y lo práctico favorece la retroalimentación entre ambos tipos de conocimiento.

1.4. Las modalidades didácticas en el proceso de diseño de propuestas de formación

El proceso de formación docente es complejo y demanda, tal como se explicó en el capítulo anterior, que, al momento de planear y diseñar, se tengan en cuenta las características de las y los sujetos a quién va dirigida la propuesta, las competencias y habilidades requeridas, los tipos de conocimientos a tratar, así como las características que las modalidades didácticas poseen con la intención de guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la mejor forma. Por ejemplo:

- Si lo que se busca es que el profesorado conozca o se familiarice con el modelo educativo del plan de estudios en el que imparte clases, lo recomendable es que se diseñe un curso donde se aborden las características del modelo y se proporcionen algunos ejemplos de cómo puede aplicarse en el aula.
- Si el profesorado necesita implementar o aplicar el modelo educativo que su plan de estudios señala, entonces lo recomendable será diseñar un taller en el que se generen propuestas, estrategias o materiales que puedan ser utilizados en el aula.
- Si lo que se busca es que el profesorado se familiarice y aplique el modelo educativo de su plan de estudios en el aula, lo adecuado será diseñar un curso-taller donde se aborden tanto los aspectos teóricos y metodológicos del modelo y, a partir de ahí, se generen propuestas útiles que puedan implementar en sus propios escenarios.

En el diseño de un curso, taller o curso-taller para docentes es importante tener en cuenta que se trata de planear y organizar, antes de su ejecución, procesos de enseñanza y de aprendizaje para sujetos que se dedican o dedicarán a la formación de otras personas y que necesitan experimentar aquello que puedan aplicar o replicar en sus propios espacios.

2. Metodología para el diseño de propuestas de formación docente

A continuación, se presenta una propuesta metodológica para el diseño de propuestas de formación bajo las modalidades didácticas de curso, taller y curso-taller, que incluye tanto elementos básicos como sugerencias para diferenciar el trabajo de cada modalidad. Esta propuesta se basa en la experiencia que las autoras tenemos en el proceso de formación docente en materia de diseño curricular.

Para ilustrar los elementos de esta propuesta, consideraremos el siguiente caso: *una escuela o facultad modificó recientemente el modelo educativo de un plan de estudios, de trabajar por objetivos ahora trabajará bajo el enfoque por competencias y el profesorado necesita formarse al respecto*.

2.1. Estructura de la propuesta de formación
Existen elementos básicos para diseñar un programa de curso, taller o curso-taller. A través de estos elementos se expone la necesidad, finalidad, alcance y recursos que serán necesarios para el buen desarrollo de la propuesta. Para las propuestas de formación se recomienda trabajar la siguiente estructura:

- Justificación
- Objetivos
- Contenidos a desarrollar
- Estrategias didácticas
- Recursos y materiales
- Evaluación del aprendizaje
- Fuentes de información

Durante el proceso de diseño, se recomienda cuestionarse si la información contenida es suficiente para atender las necesidades de formación de los sujetos a los que se dirige la propuesta. A continuación, se describen cada uno de estos elementos.

2.2. Descripción de la propuesta
Para elaborar una propuesta de curso, taller o curso-taller, se recomienda considerar el orden de la estructura presentada.

2.2.1. Justificación
La justificación permite conocer los aspectos que dan origen a la propuesta de formación e incluyen:

- *La problemática que demanda la existencia del curso, taller o curso-taller*
  Por lo general, una propuesta de formación docente responde a una problemática que se presenta. Considerando nuestro caso, es posible que los profesores ignoren cómo desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la formación de las y los alumnos en las materias que imparten bajo el nuevo enfoque por competencias. Este desconocimiento se traducirá en un problema si no se forma a la planta docente, porque se repetirán los patrones de trabajo del anterior plan de estudios y el alumnado no alcanzará el perfil propuesto ni se lograrán los objetivos del plan de estudios. Con el cambio del modelo educativo el profesorado tendrá que dejar la exposición y enseñanza basada en contenidos/objetivos, para diseñar escenarios que movilicen los saberes de los estudiantes a través de la recuperación de lo que ya conocen, al resolver casos, desarrollar un producto o realizar alguna actividad.
- *Las necesidades que se buscan atender*
  Derivado de la problemática, surge la necesidad que se atenderá. Una necesidad constituye la diferencia entre una situación real y una deseable, es decir, una carencia. Por ello es importante identificar si la necesidad se puede solventar mediante una propuesta de formación o no. Por ejemplo, es una necesidad que la planta docente aumente sus ingresos económicos, pero un

curso, taller o curso-taller de actualización no les resolverá la situación. Por otro lado, retomando nuestro caso, el profesorado necesita aplicar el nuevo modelo educativo en la formación de las y los alumnos, motivo por el cual se requiere diseñar e implementar la propuesta.

- *El contexto en el cual se desarrollará la propuesta*
  El análisis de la problemática y necesidad que dan origen a la propuesta, también requiere tener presente el contexto en el cual se espera se desarrolle. El contexto abarca tanto las condiciones de la escuela o facultad en la que se pretende desarrollar el curso, taller o curso-taller, como las características de los sujetos que cursarán la propuesta.
  Respecto a las condiciones de la escuela o facultad, se recomienda responder a la siguiente pregunta: ¿se cuenta con los recursos físicos, humanos, tecnológicos, económicos y temporales que favorezcan la implementación de la propuesta? En el caso de un taller y un curso-taller, será importante que los docentes dispongan del espacio, recursos y materiales que les permitan realizar los ejercicios que requieren para desarrollar o perfeccionar las habilidades propuestas. Por otro lado, respecto a las características de los sujetos que cursarán la propuesta, se recomienda considerar su edad, nivel de escolaridad, habilidades tecnológicas, ubicación geográfica, número de participantes y todas aquellas particularidades que puedan favorecer u obstaculizar el desarrollo del proceso de formación.

Como se trabajará con adultos, es importante considerar en esta sección la importancia que tiene formarse en la temática, la relación que guarda con su práctica docente, así como los beneficios que obtendrá.

2.2.2. Objetivos

Una vez que se identifica la problemática, la necesidad y el contexto, se pueden redactar los objetivos de aprendizaje esperados, es decir, logro educativo que se espera del profesorado como resultado del proceso formativo. Para su redacción se recomienda cuestionarse: ¿qué tipo de profesorado se requiere formar?, ¿qué problemáticas atenderá?, ¿con qué enfoque requiere formarse?, ¿necesita aprender contenidos teóricos, prácticos o teórico-prácticos?, etcétera.

En esta sección es común plantear dos tipos de objetivos: generales y particulares. El primero refiere el logro educativo esperado *al concluir* el curso, taller o curso-taller; se sugiere que sea uno solo y describa el resultado máximo deseado. Los segundos, refieren al logro educativo esperado *durante el desarrollo* del proceso formativo. En este último caso, se sugiere plantear un objetivo particular por cada unidad temática que se abordará, buscando, de forma gradual, la consecución del objetivo general.

Los objetivos se redactan de acuerdo al nivel de complejidad que demanda la formación del profesorado, es decir, de la necesidad expuesta: ¿requieren comprender, aplicar, analizar, generar propuestas o evaluar?, ¿serán conocimientos fácticos, procedimentales o actitudinales? Retomando nuestro caso, podríamos trazar tres tipos de objetivos en función de las características de las modalidades didácticas:

- Al finalizar el curso, los profesores distinguirán las características del nuevo modelo educativo de su plan de estudios y las implicaciones en su práctica docente.
- Al finalizar el taller, los profesores experimentarán formas de aplicación del nuevo modelo educativo de su plan de estudios en su práctica docente.
- Al finalizar el curso-taller, los profesores generarán propuestas didácticas para implementar el nuevo modelo educativo de su plan de estudios en su práctica docente.

Como se puede observar, los objetivos de aprendizaje se redactan a partir de los siguientes elementos:

- El tiempo establecido para cumplir con el objetivo. En el caso de los objetivos generales se puede indicar: al finalizar el curso, el taller o el curso taller. Y, en el caso de los objetivos particulares: al finalizar la unidad, el bloque o el módulo.
- Va dirigido al sujeto que aprende, en este caso a los docentes, por lo cual se recomienda evitar el uso de acciones que realiza el que imparte la propuesta de formación: proporcionar herramientas, suministrar las bases, dotar/guiar al profesorado, etcétera. Otro aspecto que se debe evitar cuando se redactan objetivos de aprendizaje es confundirlos con las actividades de aprendizaje como leer textos, escribir un ensayo, buscar información, etcétera. En estos casos, se recomienda cuestionarse: ¿cuál es la finalidad de leer, escribir o buscar información?, ¿identificar, argumentar, justificar, contrastar, etcétera?
- Verbo o actividad que realizará el sujeto que aprende para demostrar que aprendió un contenido. Para la redacción de objetivos se utilizan taxonomías de verbos que clasifican y ordenan, por categorías, diferentes tipos de acciones de acuerdo con su nivel de complejidad. Cada uno de los niveles superiores incluye a los niveles que le anteceden; por ello, en lugar de escribir: "conocerá, comprenderá y aplicará" puede colocarse únicamente "aplicará", pues esta acción engloba a las demás.

  Existen diferentes taxonomías, Bloom, B. (1956), Marzano, R. y Kendall, J. (2007), que pueden utilizarse para elegir verbos, pero su uso es a partir de la lógica siguiente:
  - Identificar el tipo de contenido que se abordará, así como lo que se espera como logro máximo del profesorado: si es un contenido teórico, se puede conocer, comprender o analizar; si es un contenido práctico se requiere aplicar o desarrollar; y, si es un contenido teórico-práctico se requiere comprender para generar o evaluar propuestas.
  - Utilizar, en el objetivo general, un verbo que marcará el límite del nivel cognoscitivo al que se buscará llegar como resultado de todo el proceso formativo.
  - Utilizar, en los objetivos particulares, verbos de manera gradual, de menor a mayor, hasta llegar al nivel cognoscitivo marcado en el objetivo general y nunca superarlo.
- Temática con la que se realiza la acción. Para los objetivos particulares, este elemento refiere al contenido que, de manera general, se trabajará en el curso, taller o curso-taller. Para los objetivos particulares refiere al contenido temático, procedimental o actitudinal de cada una de las unidades, módulos o bloques que comprende la propuesta.
- Condición de aplicación. Es importante que los objetivos incluyan ciertas condiciones (cantidad, calidad, cantidad, rapidez, cómo, etc.) que faciliten al profesorado la realización de la actividad y que no quede un objetivo ambiguo. Por ejemplo, en lugar de proponer: *Al finalizar el curso, los profesores conocerán el modelo educativo de su plan de estudios*, podría sugerirse: *Al finalizar el curso, los profesores describirán* ***los elementos básicos*** *del nuevo modelo educativo de su plan de estudios* ***y las implicaciones en su práctica docente***.

2.2.3. Contenidos a desarrollar

Una vez definidos los objetivos es posible determinar los temas que se abordarán en la propuesta. Por ese motivo se recomienda evitar la inclusión de contenidos que no respondan a los objetivos planteados o se corre el riesgo de alejarse del fin último estipulado.

Un aspecto importante es el nivel de profundidad con el que se abordarán los contenidos. Retomando nuestro caso:

- Si, como resultado del curso, se busca que el profesorado distinga las características del nuevo modelo educativo, bastará con mostrar en qué consiste el modelo, su marco de referencia (teorías, modelos, enfoques, autores, etcétera) y ejemplos que le permitan reconocer los cambios que tendrá que realizar en su práctica docente.
- En el taller se espera que los profesores experimenten formas de aplicación del modelo por competencias. En este caso, además de lo anterior, podrían incluirse contenidos procedimentales como ejercicios comparativos, análisis de casos, demostraciones, sociodramas, etcétera, en los que el profesorado se percate de los cambios que dicho modelo educativo demanda en su práctica docente y ensaye nuevas formas de abordar los contenidos de su programa de estudios.
- En el caso del curso-taller se requiere, adicional a los elementos anteriores, incorporar metodologías para que las y los docentes generen propuestas didácticas con las que puedan implementar el nuevo modelo educativo en su práctica docente.

Por lo anterior se concluye que un curso se enfoca al abordaje teórico y puede incluir algunos ejercicios o ejemplos prácticos; un taller se aboca a la aplicación de un determinado conocimiento en el desarrollo de un producto o actividad; finalmente, un curso taller fusiona el abordaje teórico con el desarrollo de habilidades y procedimientos para la elaboración de un producto. En este último caso, la proporción entre la teoría y la práctica se determina a partir de los contenidos propuestos.

Para la selección de contenidos es importante tener en cuenta el perfil de los sujetos que cursarán la propuesta para determinar la forma en que pueden exponerse. Si el profesorado ya conoce sobre el tema, se puede partir de ahí para complementar y ejemplificar o realizar ejercicios. Si lo desconoce será necesario abordarlo con profundidad antes de realizar o solicitar ejercicios y propuestas de aplicación.

2.2.4. Estrategias didácticas

Una estrategia didáctica incluye el uso de métodos, técnicas, recursos y materiales para la enseñanza de un contenido, el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, así como las actividades del alumnado para la asimilación y generación del conocimiento.

Los diseñadores de un curso, taller o curso-taller determinarán, desde su perspectiva y experiencia, el enfoque o teoría del aprendizaje que será la base para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Una teoría es un conjunto de constructos (conceptos), definiciones y proposiciones relacionadas entre sí que presentan un punto de vista sistemático de fenómenos, especificando las relaciones entre variables con el objeto de explicar y predecir fenómenos (Heredia y Sánchez, 2013).

A partir del enfoque o teoría y del tipo de contenido que se abordará, se pueden seleccionar las estrategias didácticas más adecuadas para el logro de los objetivos de aprendizaje planteados. Esto es así porque el enfoque o teoría concibe y caracteriza tanto a los actores, como a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Existen varias propuestas al respecto: conductismo, cognitivismo, teoría del aprendizaje social, teoría de las inteligencias múltiples, enfoque basado en competencias, constructivismo, etcétera. Debido a que el objetivo de este artículo no es profundizar en cada una de ellas, solo presentamos las características del constructivismo, pues constituye una de las teorías del aprendizaje más utilizadas en las propuestas de formación.

Bajo esta teoría, el alumnado está compuesto por sujetos activos y responsables en la "construcción" de su propio aprendizaje. La forma en que se construye un conocimiento es a partir de la interacción que tiene el sujeto con el contexto y la reorganización de sus estructuras mentales, es decir, de la forma en que interpreta y da sentido a la nueva información que aprende, todo a partir de la información previa que posee.

Para fines ilustrativos presentamos algunas características de la teoría constructivista del aprendizaje y algunas sugerencias de estrategias didácticas que pueden implementarse considerando las características de los actores y procesos.

Tabla 1. Teoría constructivista del aprendizaje y las estrategias didácticas

<table>
<tr><th>Características de los actores y procesos</th><th>Estrategias didácticas sugeridas</th></tr>
<tr><td>Docente: orienta y guía explícita y deliberadamente la actividad mental constructiva del alumnado.</td><td rowspan="4">1. Enseñanza basada en la práctica.
2. Demostración de procedimientos.
3. Actividades tutoriales (coaching).
4. Actividades colaborativas y cooperativas: estudios de caso, resolución de problemas, elaboración de proyectos, demostraciones conjuntas, desarrollo de experimentos, elaboración de artículos de investigación, diseño de una página Web, elaboración de tutoriales, trabajo colaborativo en línea (Menti meter, Padlet, Kahoot, etcétera).
5. Autogestión del aprendizaje: uso de organizadores gráficos, elaboración de portafolios de trabajo, búsqueda, selección y procesamiento de la información, lecturas críticas, etcétera.</td></tr>
<tr><td>Discente: selecciona, organiza y transforma información de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.</td></tr>
<tr><td>Enseñanza: proceso orientado a aculturar a los estudiantes a través de prácticas auténticas (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura), por procesos de interacción social similares al aprendizaje artesanal o vinculadas con su contexto inmediato.</td></tr>
<tr><td>Aprendizaje: es un proceso interno de (re)construcción de saberes culturales que se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros y depende del nivel de desarrollo cognitivo.</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia con base en Díaz-Barriga y Rojas (2015).

En este rubro, se recomienda ampliamente cuidar la correspondencia entre tipo de contenido y las estrategias planeadas. Es muy común ver talleres o cursos-taller basados en el constructivismo que únicamente utilizan la asistencia, lecturas y examen como estrategias didácticas o de evaluación, cuando sus contenidos son procedimentales y pueden incluir otros métodos y técnicas de enseñanza que favorezcan la participación activa del alumnado o el desarrollo de habilidades. Por otro lado, también se identifican cursos que incluyen estrategias didácticas participativas cuando el abordaje de los contenidos es, en su mayoría, teórico y no requieren el desarrollo o perfeccionamiento de habilidades.

La teoría del aprendizaje determina cómo se llevará a cabo el proceso formativo; por ello, es importante elegir la más adecuada para el logro de los objetivos planteados y, además, considerar la filosofía institucional, es decir, la misión, visión y valores de la entidad en la que se desenvuelven los sujetos que cursarán la propuesta. De acuerdo con nuestro caso, si el profesorado necesita implementar el nuevo modelo educativo basado en competencias, lo adecuado es que la propuesta de

formación se diseñe bajo este enfoque para que los asistentes tengan la experiencia y puedan replicarla o generar propuestas de aplicación en sus propios contextos.

2.2.5. Recursos y materiales

A partir de la teoría del aprendizaje y del tipo de contenido que se abordará, también se determinan los recursos y materiales que necesitan para el desarrollo del proceso formativo.

Para diseñar un curso, taller o curso-taller es recomendable considerar los recursos disponibles respecto a:

- Recursos humanos. Incluye a las personas que participarán tanto en el diseño como en la impartición de la propuesta. Para el primer caso, es recomendable contar con expertos en contenido, en diseño de material didáctico y en uso de estrategias didácticas y actividades definidas para hacer más eficientes el tiempo y recursos disponibles. En muchas ocasiones no es posible contar con un equipo y quien diseña es una sola persona; sin embargo, se sugiere que otras personas revisen la propuesta para identificar los aspectos que requieren alguna corrección.

  Para el caso de quienes impartirán la propuesta, recomendamos que cada uno atienda un máximo de 20 docentes a fin de atender las dudas, retroalimentar trabajos y proporcionar la ayuda que se necesite.
- Recursos materiales. Incluye toda la papelería que se requiere para el diseño y desarrollo de la propuesta, como pueden ser hojas blancas o rotafolios, plumones, marcadores, materiales didácticos (mapas, infografías, rompecabezas, crucigramas, entre otros), material de laboratorio, etcétera. Es recomendable que cada participante cuente con los materiales necesarios para la realización del producto o actividad solicitada.
- Recursos tecnológicos. Refiere tanto a los equipos de cómputo, Internet, *software*, *hardware*, servicios de hospedaje de sitios o páginas web (*hostings*) requeridos para el diseño e implementación de la propuesta, como a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que se utilizarán como parte de la forma de trabajo: sistemas de gestión de aprendizaje (*Learning Management System*, LMS), sitios Web interactivos o especializados, enciclopedias virtuales, videojuegos, aplicaciones Web para interactuar y hacer realizar actividades de aprendizaje colaborativo, animaciones, *blogs*, *Webquest*, correo electrónico, chats y muchos más.

  Por lo anterior, recomendamos que se considere: el tipo de contenido, el perfil de las personas que participarán, el enfoque o teoría del aprendizaje que se utilizará, las estrategias didácticas propuestas, las condiciones de la entidad en la que se trabajará, así como el dominio de los recursos y las herramientas TIC requeridas tanto del profesorado que participará como de quienes impartirán el curso, taller o curso-taller.
- Recursos temporales. Refiere al tiempo que se tiene disponible para el diseño y para la implementación de la propuesta. En ocasiones se cuenta con poco tiempo para la planeación y diseño o se nos solicita el abordaje de un contenido en pocas horas. Considerar el tiempo disponible facilita la generación y desarrollo de propuestas que atiendan las necesidades identificadas.

  Para el caso de talleres y cursos-taller sugerimos dedicar el suficiente tiempo al desarrollo de actividades o generación de productos debido a que es el espacio en el cual los participantes:
  - Aprenden en la medida que aplican un contenido teórico.
  - Identifican, externan y atienden sus dudas.
  - Corrigen sus errores en el momento.

  - Ven y aprenden de y con sus pares.
  - Reparan en sus áreas de oportunidad y buscan apoyo para atenderlas.
  - Cuestionan la metodología empleada y están en posibilidad de retroalimentarla.

  Quien imparte el curso, taller o curso-taller también identifica información pertinente para modificar sus métodos de enseñanza y estimular la autorregulación y trabajo independiente de los participantes.
- Recursos económicos. Refiere al costo que implicará el diseño y la implementación de la propuesta respecto a:
  - El costo monetario en el caso de adquirir insumos materiales o tecnológicos.
  - El esfuerzo, tiempo y trabajo que se dedicará los diseñadores y expertos en contenido en la planeación y generación de la propuesta y sus materiales de apoyo.

La identificación de los recursos disponibles es un aspecto que determina el éxito de la propuesta de formación. Por ello, quienes la diseñan también están obligados a considerar e indicar –en el formato destinado para tal fin– los recursos y materiales que se utilizarán durante el desarrollo de la propuesta para que la entidad proporcione lo que le compete y los participantes sepan con qué van a trabajar.

El desarrollo y uso de materiales didácticos es parte fundamental del proceso de formación, ya que potenciarán el aprendizaje (Matienzo, 2020). Por tanto, se espera que los materiales que se utilicen tengan significado lógico, es decir que las ideas, conceptos o proposiciones sean inclusivas, claras y adecuadamente estructuradas para que los aprendices las asimilen. Incluir casos relacionados con su práctica cotidiana, ejemplos de su contexto, problemáticas propias de su campo e incluso ejercicios de reflexión o sensibilización respecto a estas, serán de gran ayuda. El componente de la motivación también es una condición clave para el aprendizaje, por lo cual se espera que el docente incluya estrategias motivacionales (Matienzo, 2020) durante el desarrollo de la propuesta de formación.

2.2.6. Evaluación del aprendizaje

El término evaluación tiene muchas definiciones. Nos basamos en la que proporciona Miller: “un término genérico que incluye un rango de procedimientos para para adquirir información sobre el aprendizaje del estudiante y la formación de juicios de valor” (Miller, 2012 citado en Sánchez, 2022). A partir de esto asumimos a la evaluación como un proceso sistemático en el cual se recaba la información pertinente para emitir un juicio de valor sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje; esto quiere decir que, en primera instancia, el fin de la evaluación es retroalimentarlos y mejorarlos y, en segundo lugar, determinar si el participante aprobó o no, por lo general, a través de una calificación.

De forma general, la evaluación se ha clasificado en diagnóstica, formativa y sumativa. La *evaluación diagnóstica* se desarrolla al inicio del proceso educativo para identificar en nivel de conocimiento, habilidad o actitud del participante y, a partir de ahí, realizar los ajustes pertinentes al contenido y a la metodología de trabajo propuesta para adecuarla a las características de los participantes. La *evaluación formativa* se desarrolla a lo largo del proceso educativo para identificar si se está llevando a cabo de forma correcta o si es necesario implementar algún ajuste (Martínez, 2009), es decir, permite supervisar el nivel de aprendizaje de los participantes, así como determinar que las formas de enseñanza son las adecuadas. La *evaluación sumativa* constituye la suma final de las valoraciones efectuadas a lo largo del proceso educativo para definir si los objetivos planteados se alcanzaron, otorgar una calificación o certificar competencias (Sánchez, 2022).

Existen diferentes actividades e instrumentos que pueden aplicarse para implementar cada tipo de evaluación, para fines ilustrativos se presentan las siguientes:

Tabla 2. Actividades e instrumentos para la evaluación

• Autoevaluación • Coevaluación • Cuestionarios • Debates • Diarios de campo • Ensayos • Estudio de caso • Examen diagnóstico • Examen final	• Examen objetivo • Exámenes orales • Exámenes parciales • Exposición oral • Lista de cotejo • Lluvia de ideas • Participación en clase • Portafolio de evidencias • Prácticas escolares	• Presentación de avances • Propuestas de intervención • Proyectos • Rúbricas • Simulaciones • Solución de problemas • Trabajos de investigación

Fuente: Elaboración propia con base en Sánchez y Martínez (2020 y 2022).

Para más información respecto a cada una de las actividades y estrategias planteadas en la tabla anterior, se sugiere consultar las obras: *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* y *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*.

Debido a que los objetivos de aprendizaje son objeto de evaluación, se recomienda ampliamente cuidar la correspondencia entre estos y su relación con el tipo de contenido y estrategias didácticas, así como con las sugerencias propuestas para evaluar el aprendizaje. Uno de los errores más comunes es utilizar instrumentos o desarrollar actividades con poca o nula relación el cumplimiento de los objetivos planteados.

Se han visto cursos que incluyen prácticas o actividades para el desarrollo de habilidades; talleres que incluyen únicamente lecturas, asistencia, exámenes orales; y, cursos-taller que olvidan contemplar las propuestas generadas como parte de la evaluación. De acuerdo con nuestro caso podría considerarse, a modo de recomendación, lo siguiente:

- Para el caso del curso podría evaluarse si el profesorado distingue las características del nuevo modelo educativo de su plan de estudios y las implicaciones en su práctica docente a través de debates, estudios de caso, ensayos.
- Para el caso del taller puede comprobarse qué tanto el profesorado experimentó formas de aplicación del nuevo modelo educativo de su plan de estudios en su práctica docente mediante simulaciones, presentación de avances, listas de cotejo, rúbricas o incluso, algunas prácticas.
- Para el caso del curso-taller, evaluar las propuestas didácticas que genere el profesorado para implementar el nuevo modelo educativo de su plan de estudios puede hacerse a través de la generación de proyectos, propuestas de intervención, generación de portafolios de evidencia, solución de problemas.

Finalmente, es importante que el formato utilizado para el diseño de la propuesta refleje congruencia entre los objetivos planteados y las formas de evaluación propuestas, de esta forma se podrá potenciar el aprendizaje de los participantes y corroborar que la metodología didáctica cumple con el objetivo para la que se empleó.

2.2.7. Fuentes de información

Un aspecto importante en el diseño de propuestas de formación es el uso ético y legal de la información que favorecerá el reconocimiento de los autores que se trabajarán. Para el diseño y planeación de propuestas podemos valernos de distintos soportes, tanto físicos (libros, revistas, periódicos, fotografías, etc.) como digitales (libros y revistas digitales, videos, redes sociales, etc.).

Sin demeritar el valor de las obras clásicas y libros básicos para la enseñanza de una disciplina o temática, sugerimos incluir fuentes de información y ediciones recientes que estén disponibles en la entidad o en línea para los participantes.

Por lo general, cuando uno diseña una propuesta enlista las fuentes de información que se utilizarán. Actualmente existen muchos formatos para citar y organizar las referencias bibliográficas. El uso de cada uno de estos formatos está vinculado al área del conocimiento de la disciplina que contextualiza la investigación. Por ello, es recomendable que se utilice un solo formato para la presentación de las fuentes de información.

Conclusiones

La actualización de las y los docentes universitarios es primordial para contribuir a la formación de futuros profesionistas que puedan dar respuesta a las problemáticas sociales que su contexto les demandará. El diseño de propuestas de formación puede realizarse mediante diversas modalidades didácticas, entre ellas se encuentran: un curso, un taller o un curso-taller.

Cada modalidad didáctica posee características propias que determinarán la forma en que se desarrollarán los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir de lo que se espera que el profesorado realice con el contenido. En un curso se da prioridad al conocimiento o comprensión de un tema, más que en el desarrollo de habilidades específicas; en un taller se enseña y se aprende a través de la realización de una actividad o la generación de un producto; y, en un curso-taller convergen el conocimiento y la comprensión de conocimientos teóricos y su aplicación en situaciones prácticas para el desarrollo o refuerzo de habilidades, destrezas y procedimientos. A partir de lo anterior, con la identificación de la necesidad a cubrir con la formación de las y los docentes, se puede elegir la modalidad didáctica más adecuada.

Toda propuesta de formación requiere considerar elementos mínimos para su conformación, como son la justificación (problemática, necesidad y contexto) de la actividad académica; la redacción de objetivos general y particulares; definición de los contenidos a desarrollar; las estrategias didácticas que se implementarán para el desarrollo de los procesos de enseñanza (para quienes impartirán la propuesta) y de aprendizaje (para el profesorado que participará); los recursos humanos, materiales, tecnológicos, temporales y económicos disponibles en la institución, así como los materiales didácticos que se requerirán para el abordaje de los temas; la estrategia para evaluar el aprendizaje de los participantes; y, finalmente, las fuentes de información disponibles que serán el sustento de los contenidos a desarrollar.

Considerar las características de las modalidades didácticas no solo ayudará en la planeación y diseño de actividades de formación que respondan a las necesidades y requerimientos de las y los docentes universitarios, sino que permitirá un adecuado desarrollo y evaluación del proceso formativo.

Referencias

Alvarado, M. (2021, 9 de diciembre). *Teorías del aprendizaje: un fundamento para comprender la realidad educativa*. Luca Learning Systems. https://www.lucaedu.com/cuales-son-las-teorias-del-aprendizaje-y-sus-representantes-luca/

Careaga, A., Sica, R., Cirillo, A., & Da Luz, S. (2006). Aportes para diseñar e implementar un taller. Comunicación presentada en el 8vo. Seminario-Taller en Desarrollo Profesional Médico Continuo (DPMC). 2das Jornadas de Experiencias educativas en DPMC. *Departamento* de Maldonado, Uruguay, 91-103.

De Vincenzi, A. (2009). La práctica educativa en el marco del aula taller. Revista de educación y desarrollo, 10, 41-46.

Díaz, A., & Hernández, R. (2015, 14 de abril). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. http://metabase.uaem.mx//handle/123456789/647

Gutiérez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. Razón y palabra, (66).

Heredia, Y., & Sánchez, A. (2013). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Digital.

Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11*(2). http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html

Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social, 2*(3), 17-26. https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15

Morales, C. O. J., Pinzón, G. E. C., & Villamil, G. L. (2020). Modelo de diseño didáctico para la construcción de cursos virtuales: Una propuesta en la modalidad de educación a distancia de la Universidad de la Amazonia. Revista Academia y Virtualidad, 13(1), 23-36.

Pansza, M. (2007). *Operatividad de la Didáctica*, Tomo II. Gernika.

Real Academia Española. (2023). Curso. En Diccionario de la lengua española (23.a
ed., versión 23.6). https://dle.rae.es/curso

Real Academia Española. (2023). Taller. En Diccionario de la lengua española (23.a
ed., versión 23.6). https://dle.rae.es/taller

Sánchez, M., & Martínez, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Imagia Comunicación.

Sánchez, M., & Martínez, A. (2022). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. Imagia Comunicación.

DGEC, UCOL. (s.f.). *Eventos* [Página oficial]. Dirección General de Educación Continua. Consultado el 11 de febrero de 2023 de https://educacioncontinua.ucol.mx/course

DGENP. (2022). *Manual para diseñar cursos, talleres, diplomados y otras actividades académicas en modalidad presencial,* UNAM. http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/login/Manual%20linea.pdf

Capítulo 19

Formación digital docente: una propuesta de evaluación de habilidades digitales para orientar las estrategias formativas

Marina Kriscautzky Laxague, Patricia Martínez Falcón, Angélica Ramírez Bedolla, Juan Manuel Flores Ayala, Mónica Ávila Quintana, Elizabeth Martínez Sánchez, Arturo Muñiz Colunga

A nuestra querida Patricia Martínez Falcón, compañera entrañable cuyos conocimientos y extensa experiencia en la formación de docentes y evaluación de habilidades digitales quedaron plasmados en este capítulo. Aunque no alcanzó a ver la conclusión de este libro, está presente en cada una de las ideas que aquí compartimos.

Introducción

La importancia de la formación docente en relación con el uso educativo de las tecnologías digitales es indiscutible. La reciente experiencia de la pandemia lo ha dejado claro de forma contundente: sin estas tecnologías hubiera sido imposible dar continuidad al proceso formativo de los estudiantes. La formación recibida previamente, independientemente de su profundidad o variedad, permitió a una gran cantidad de docentes enfrentar la crisis y crear soluciones. Para otros, fue una situación de emergencia que debieron resolver con los pocos elementos a su alcance. En todos los casos, la pandemia generó una integración tecnológica en la docencia que no tiene precedentes. En este contexto, pensar la formación docente para el uso educativo de tecnologías digitales se constituye en un reto vigente y aún más desafiante.

En este capítulo presentaremos nuestra propuesta formativa considerando las habilidades digitales como eje transversal de la formación, dando continuidad a lo propuesto en el libro "Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la Voz de su Profesorado" publicado por la CODEIC en 2019. En esa ocasión argumentamos que las tecnologías digitales son herramientas para promover el aprendizaje y la construcción de conocimiento de diferentes disciplinas y, al mismo tiempo, contenido de la formación para el desarrollo de habilidades digitales:

> [...] cuando hablamos de TIC para la educación nos referimos a las herramientas que nos permiten abordar la comunicación y el proceso de tratamiento de la información en medios digitales en relación con los contenidos académicos de un diseño curricular determinado. En este sentido, son medios o herramientas que pueden integrarse al proceso de aprendizaje para ampliarlo, mejorarlo o transformarlo. Pero no solo eso. Son también contenido, en el sentido de que todos los estudiantes requieren desarrollar una serie de habilidades para poder integrarse a la actual cultura digital. Es por eso que son, o deberían ser, contenido transversal que involucre a todas las asignaturas (Kriscautzky, 2019, p. 418).

¿Cómo se organiza, entonces, la formación docente en el ámbito de las tecnologías digitales? ¿En función de las herramientas? ¿En función de las disciplinas? También en 2019 argumentamos que la formación dirigida a los aspectos instrumentales (cómo se utiliza tal o cuál software) no es suficiente. Es necesario vincular tecnología y disciplina académica a través de un eje clave: la didáctica de dicha disciplina.

> La formación en el uso de tecnología no puede, o mejor dicho no debe, estar disociada de los procesos de formación docente en los diferentes campos disciplinares. Usar tecnología conlleva, explícita o implícitamente, una postura acerca del aprendizaje (Kriscautzky, M., 2019).

Bajo este marco de referencia, nuestra propuesta de formación docente en tecnologías digitales para la educación se fundamenta en dos premisas: formar en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como tema transversal vinculado con la didáctica de cada disciplina y organizar dicha formación con base en las habilidades digitales que requieren los docentes para integrar las tecnologías como herramientas para promover el aprendizaje de sus estudiantes. En relación con este último eje proponemos una Matriz de habilidades digitales docentes (MHDD) como referencia para la integración de tecnología en la formación de profesores.

Comenzaremos por presentar la MHDD que construimos a partir de la investigación sobre iniciativas similares y el análisis de diferentes propuestas existentes. Mostraremos la estructura y contenido de la MHDD así como su relación con las actividades docentes.

A continuación, compartiremos diferentes propuestas de diagnóstico que desarrollamos para identificar los niveles de habilidades digitales docentes y cómo dieron lugar a lo que denominamos *Mi ruta formativa*, un diagnóstico indirecto que nos permite indagar la percepción de cada docente acerca de sus necesidades de formación y ofrecer una variedad de opciones para mejorar sus habilidades digitales.

Esperamos que tanto la MHDD como los instrumentos de evaluación sean de utilidad para quienes deseen integrar el uso de tecnologías digitales en sus propuestas de formación docente.

Definición de habilidades digitales para la docencia

Definimos las habilidades digitales como:

> el saber y saber hacer que permiten resolver problemas a través de recursos tecnológicos, hardware y software; para comunicarse y manejar información. Esta definición se enmarca en la noción de alfabetización digital, fundada en la capacidad de los individuos para acceder a la información, evaluar su validez, transformarla para apropiársela y comunicarla, haciendo uso de tecnologías digitales (DGTIC UNAM, 2012, p. 2).

Esta definición, acuñada desde 2012, se fundamenta en las investigaciones y propuestas de diferentes Universidades y organismos internacionales, pero con un enfoque específico y propio: no caer en el manejo instrumental de la tecnología, pero tampoco asignarle un valor excesivo, como ser condición para el desarrollo del pensamiento crítico o la creatividad, ya que consideramos que estos procesos complejos no dependen de las herramientas tecnológicas (aunque pueden ser potenciados por ellas). Desde entonces, se ha dado un debate acerca de la pertinencia de utilizar los términos habilidades, competencias, saberes, alfabetización digital o alfabetización informacional. Aunque reconocemos las diferencias entre estos términos, preferimos conservar el término “habilidades” definido como la puesta en práctica de un saber que se compone de un conocimiento aplicado en diferentes situa-

ciones y se manifiesta o hace observable a partir de una acción. Esta definición se apoya en la propuesta por la UNESCO y la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU por sus siglas en inglés) que definen las habilidades digitales como la "combinación de conductas, conocimientos técnicos especializados, experiencias prácticas, hábitos de trabajo, rasgos de carácter, disposición y entendimiento crítico" (Broadband Commission for Sustainable Development, 2017).

Un poco de historia

Nuestro primer acercamiento a la construcción de un marco de referencia sobre habilidades digitales fue en 2010, cuando desarrollamos un modelo de madurez para estudiantes y otro para docentes con la finalidad de estructurar y organizar en distintos niveles las habilidades tecnológicas. Con el transcurso del tiempo, el modelo de madurez para estudiantes evolucionó tomando como referente estándares nacionales e internacionales como la International Computer Driving Licence (ICDL, 2007), la Computing Technology Industry Association (CompTIA), la International Society of Technology in Education (ISTE, 2010), el Program for International Student Assessment (OECD, 2011), el Consejo Nacional de Normalización y Certificación (CONOCER) (SEP. CONOCER, 2012) (ISTE, 2016) (Edel y Ruiz, 2021), la Matriz de habilidades digitales para el aprendizaje (SIMCETIC, 2013) (Ala-Mutka, 2011) (Grijalva y Lara, 2019) (Rodrigues, 2012), y la UNESCO. Así, se transformó en lo que actualmente proponemos como matriz de habilidades digitales (MHD) (DGTIC UNAM, 2014). Los tres niveles, temáticas y rubros integrados en la MHD ayudan a orientar la formación en el uso de TIC de estudiantes de bachillerato y de primer ingreso a la licenciatura a partir de habilidades generales que permitan ubicar el dominio que se tiene sobre el uso genérico de las tecnologías, independientemente de las compañías que las desarrollan.

El modelo de madurez para profesores también se transformó teniendo presente la necesidad de clasificar y organizar el conocimiento didáctico y en uso de TIC que los profesores necesitan desarrollar al implementarlas en su práctica docente. Analizamos algunos estándares de evaluación de habilidades digitales en profesores:

a) Brecha digital entre profesores y estudiantes universitarios, desarrollado por la Universidad de Veracruz, México. https://brechadigital.aexiuv.com/
b) Test para evaluar tu nivel de competencia digital docente. Basado en el Marco Común de Competencia Digital Docente, elaborado dentro del Plan de Cultura Digital de la Escuela que se lleva a cabo desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España.
c) Test Autodiagnóstico de competencias digitales, elaborado para el portal español *Andalucía es digital*. https://evaluate.andaluciavuela.es/test#no-back-button
d) NETS-T, desarrollado para evaluar habilidades digitales de profesores de educación básica (ISTE, 2016).
e) Diagnóstico de la competencia digital docente en las Instituciones de Educación Superior, desarrollado por la ANUIES y las instituciones asociadas (Edel y Ruiz, 2021).

A partir de la revisión de estos estándares de evaluación sobre habilidades digitales en docentes, identificamos que los cinco consideran varios aspectos de las distintas dimensiones de la matriz de habilidades que se propone en este escrito y solamente NETS-T y ANUIES incluyen aspectos didácticos en la planeación de estrategias de aprendizaje con uso de TIC.

Esta dimensión didáctica nos parece fundamental dado que tiene que ver con una de las principales actividades que caracteriza la tarea docente: la planeación e implementación de estrategias de aprendizaje. Ésta requiere valorar el uso de tecnologías digitales desde una mirada educativa, seleccionando las tecnologías a partir de los objetivos de aprendizaje. Es decir, se orienta al uso específico de las tecnologías digitales que deben realizar los docentes más allá de ser usuarios de las mismas.

Matriz de habilidades digitales para la docencia (MHDD)

Así, nuestra propuesta se centra en las siguientes dimensiones:

- *Función y conocimiento de las TIC*. Esta dimensión se refiere al manejo operativo de diversas herramientas tecnológicas y a la resolución de problemas con estas.
- *Planeación, investigación y desarrollo de ambientes efectivos de aprendizaje y experiencias basados en la tecnología*. Se refiere a la planeación, diseño, operación, evaluación y comunicación de resultados de situaciones de aprendizaje con uso de TIC.
- *Aplicación de tecnología para facilitar las estrategias de evaluación*. Se refiere al uso de TIC para la evaluación (inicial, formativa, sumativa) y seguimiento de estudiantes.
- *Empleo de la tecnología para mejorar la productividad y práctica profesional*. Se refiere a procesos de formación continua en uso de TIC para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. También se refiere a la evaluación de nuevas tecnologías para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- *Aspectos sociales, éticos, legales y humanos involucrados en el uso de la tecnología*. Se refiere a la comprensión, uso y promoción entre los estudiantes de los aspectos sociales, éticos, legales y humanos en el uso de la tecnología.

Para cada dimensión proponemos rubros con su definición operacional que permite construir los indicadores de desempeño para la evaluación.

Tabla 1. Matriz de habilidades digitales para la Docencia. DGTIC-UNAM

	I. Funciones y conceptos tecnológicos **Los profesores demuestran habilidades en el uso de las tecnologías digitales que son necesarias para implementarlas en su actividad docente y desarrollar habilidades digitales en los estudiantes**	
Núm.	**Rubro**	**Definición del rubro**
I.1	Búsqueda y selección de la información	Define y ejecuta estrategias de búsqueda de información en sitios web, repositorios y bases de datos. Mediante criterios definidos, analiza y selecciona la información y los contenidos digitales, para garantizar su credibilidad, pertinencia, actualidad, confiabilidad y validez.
I.2	Manejo de la información	Utiliza herramientas de escritorio y en la nube, pertinentes para el procesamiento y administración de la información en una variedad de dispositivos.
I.3	Comunicación	Utiliza herramientas tecnológicas para interactuar con otros, compartir y difundir información, recursos y contenidos.
I.4	Seguridad	Aplica medidas de seguridad informática para proteger la integridad de la información digital y los datos personales.
I.5	Respeto a la propiedad intelectual	Aplica normativas para citar, referenciar toda fuente de información consultada y utilizar licencias de derecho de autor en la creación y reelaboración de contenidos.
I.6	Manejo de dispositivos	Maneja aspectos relacionados con la configuración de dispositivos, configuración de la red, descarga e instalación de aplicaciones (apps), software de ofimática y software específico.
	II. Planeación, investigación y desarrollo **Los profesores planifican y diseñan ambientes efectivos de aprendizaje y experiencias basados en la tecnología digital** **Realizan y comparten investigaciones**	
Núm.	**Rubro**	**Definición del rubro**
II.1	Planeación didáctica con uso de TIC	Planea y diseña una variedad de estrategias y actividades de aprendizaje que incorporan diversas herramientas y recursos digitales.
II.2	Ambientes de aprendizaje	Crea entornos de aprendizaje en los que integra recursos, contenidos y servicios digitales con el fin de promover el aprendizaje de su disciplina.
II.3	Investigación y desarrollo	Propone y desarrolla nuevas formas de integrar diversas herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Comparte con colegas los resultados de su experiencia académica para fomentar su actualización continua.

Continúa

	III. Evaluación **Los profesores aplican tecnología digital para diseñar y aplicar estrategias de evaluación y seguimiento**	
Núm.	**Rubro**	**Definición del rubro**
III.1	Herramientas TIC para el diseño de instrumentos de evaluación	Diseña y elabora instrumentos de evaluación, con apoyo de TIC, que le permitan conocer el nivel de adquisición de conocimiento de los estudiantes.
III.2	Herramientas para la evaluación y seguimiento	Usa adecuadamente una variedad de herramientas tecnológicas para evaluar y dar seguimiento al trabajo de los estudiantes. Promueve el uso de **TIC** en las distintas formas de evaluación (diagnóstica, sumativa, formativa, autoevaluación, evaluación en pares).
	IV. Productividad y práctica profesional **El profesor emplea la tecnología digital para mejorar su productividad y práctica profesional**	
Núm.	**Rubro**	**Definición del rubro**
IV.1	Uso eficiente de tecnología digital	Analiza y evalúa las posibilidades de diversas herramientas y recursos digitales para determinar la utilidad que pueden tener en la productividad personal, en el ámbito educativo y con sus estudiantes.
IV. 2	Formación tecnológica	Participa, colabora y comparte con colegas estrategias de enseñanza con integración de **TIC** fundamentadas didácticamente para enriquecer sus conocimientos y mejorar su desempeño académico.
	V. Aspectos sociales, éticos, legales, humanos y de salud **El profesor comprende los aspectos sociales, éticos, legales y humanos involucrados en el uso de la tecnología digital**	
Núm.	**Rubro**	**Definición del rubro**
V.1	Medio ambiente	Fomenta acciones entre la comunidad educativa para hacer un uso racional de la tecnología digital y reducir el impacto en el deterioro del medio ambiente.
V.2	Salud	Identifica y promueve un uso racional de la tecnología digital para reducir riesgos en la salud integral de los individuos (física, psicológica y socio-emocional).
V.3	Inclusión digital	Identifica formas de promover el desarrollo de habilidades digitales entre poblaciones con capacidades diferentes.
V.4	Ciudadanía digital	Promueve entre los estudiantes la importancia de participar de forma ética y segura en las diversas interacciones sociales mediadas por la tecnología.

Fuente: Elaboración propia.

En esta matriz las habilidades digitales no se organizan por nivel ya que los perfiles de docentes por área del conocimiento son muy variados y con necesidades específicas.

Evaluación de habilidades digitales para la docencia

Hasta aquí hemos compartido el camino por el cual llegamos a la definición de la matriz de habilidades digitales para la docencia que nos permite contar un marco de referencia para orientar la formación de profesores. Como señalamos en la introducción de este capítulo, la formación en tecnología no debe estar separada de la disciplina que se enseña. La didáctica de cada disciplina constituye el contexto clave para que el uso de la tecnología adquiera significado, pues debe introducirse para promover el aprendizaje. En este sentido, las oportunidades de aprendizaje que brindan las tecnologías digitales varían de un campo de conocimiento a otro (Ramírez y Casillas, 2019). Sin embargo, tal como definimos las habilidades digitales, el uso de tecnología forma parte del quehacer docente en cualquier ámbito: es lo que llamamos el uso transversal de tecnologías que compete a todas las asignaturas y, por tanto, a todo el personal docente. En esta tensión entre unidad y diversidad se encuentra la necesidad de adaptar la matriz de habilidades digitales a diferentes contextos para que cumpla su papel de marco de referencia para la formación docente.

Ahora bien, ¿cómo podemos evaluar las habilidades digitales docentes?, ¿desde la especificidad del campo disciplinar o desde el uso transversal? La respuesta no es sencilla, pero es evidente que debemos complementar ambos puntos de vista.

Por lo anterior, consideramos fundamental contar con herramientas de diagnóstico para poder organizar de manera más efectiva las estrategias formativas. Es así como trabajamos en el desarrollo de dos instrumentos de evaluación complementarios. Uno, que apunta a las habilidades generales (Dimensión I de la MHDD) por considerar que constituyen la base para cualquier otro uso educativo de las tecnologías digitales. Otro, que se orienta al diagnóstico de las concepciones que guían la integración de las tecnologías digitales en el diseño de propuestas de enseñanza (Dimensiones II y III de la MHDD). Si bien no abordan las cinco dimensiones de la MHDD, estos dos instrumentos pueden ser el punto de partida para la construcción de otras formas de evaluación de las dimensiones faltantes.

TICómetro para docentes. Diagnóstico de habilidades digitales generales

Este instrumento de evaluación se orienta al diagnóstico de las habilidades generales (Dimensión I de la MHDD), con el objetivo de identificar las habilidades de los docentes en el uso y administración de herramientas tecnológicas que se emplean en el proceso de búsqueda, selección, manejo, comunicación y seguridad de la información digital.

Esta dimensión de la matriz de habilidades se conforma de los siguientes rubros.

Tabla 2. Dimensión I de la MHDD DGTIC-UNAM

	Rubros	Especificación		
1	Búsqueda y selección de información	1	1.1.	Determina estrategias de búsqueda de información para solucionar un problema.
		2	1.2.	Selecciona la información pertinente para solucionar un problema, utilizando criterios de credibilidad, pertinencia, actualidad, confiabilidad y validez.
2	Manejo de la información	3	2.1.	Organiza fuentes de información y contenidos digitales en diferentes dispositivos y en la nube para satisfacer una necesidad educativa.
		4	2.2.	Procesa distintos tipos de información en diferentes dispositivos y en la nube para satisfacer una necesidad educativa.
		5	2.3.	Resguarda información en una variedad de dispositivos y en la nube.
3	Comunicación de la información	6	3.1.	Divulga información utilizando TIC de acuerdo con una necesidad contextual.
		7	3.2.	Interactúa con otros a través de TIC síncronas y asíncronas.
4	Seguridad de la información	8	4.1.	Genera contraseñas seguras en dispositivos, aplicaciones y servicios.
		9	4.2.	Utiliza estrategias para proteger la integridad de la información.
		10	4.3.	Utiliza estrategias para proteger la integridad de los datos personales.
5	Respeto a la propiedad intelectual	11	5.1.	Identifica los tipos de licencia para el uso de la información digital.
		12	5.2.	Reconoce diferentes formas de citar la información digital para evitar el plagio
6	Manejo de dispositivos	13	6.1.	Descarga software y aplicaciones en cualquier dispositivo.
		14	6.2.	Configura software y aplicaciones en cualquier dispositivo o en un navegador.
		15	6.3.	Configura dispositivos, redes y periféricos.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de esta tabla de especificaciones construimos el TICómetro de profesores, diagnóstico en línea desarrollado sobre la plataforma Moodle. El instrumento consta de un cuestionario de contexto (datos generales y de acceso a TIC) y 44 preguntas distribuidas entre los 6 rubros, ponderando su peso en el resultado final a partir del número de indicadores de cada uno. Las preguntas plantean siempre un problema en el contexto de la docencia que debe ser resuelto poniendo de manifiesto habilidades en el uso de tecnologías digitales. Utilizamos preguntas de opción múltiple con opciones en texto o imagen, de respuesta corta, de construcción de respuestas (ordenar pasos de un procedimiento, identificar elementos de una interfaz de software) y de uso de simuladores (hoja de cálculo, procesador de texto y búsqueda en Internet).

Los resultados se expresan en “medallas” del estilo de las que se otorgan en eventos deportivos para no utilizar valores numéricos que pueden resultar contraproducentes para la autoestima.

Diagnóstico sobre la integración de tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC)
Este instrumento se orienta a la evaluación de las dimensiones II y III de la MDH con el propósito de identificar qué concepciones subyacen a la forma en que los docentes integran las tecnologías al proponer actividades para promover el aprendizaje de sus estudiantes. En este trabajo colaboramos con un equipo conformado por personal de la CODEIC y la CUAED , hoy CUAIEED, con quienes elaboramos la siguiente matriz de integración de TAC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Figura 1. Matriz TAC en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

		Dimensión del tipo de Integración		
		Reproducción Utilización de las TAC que realiza el profesor para reemplazar las prácticas tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	**Amplificación** Utilización de las TAC que realiza el profesor para incrementar la eficacia, eficiencia y productividad de las prácticas tradicionales en el proceso de enseñanza aprendizaje.	**Transformación** Utilización de las TAC que realiza el profesor para innovar el proceso enseñanza y aprendizaje, de tal forma que dicha innovación no puede realizarse sin la tecnología.
Dimensiones del Proceso de Enseñannza - Aprendizaje	**Procesos cognitivos** Actividades orientadas al desarrollo de procesos psicológicos mediante los cuales el estudiante está en posibilidades de desarrollar su aprendizaje.	El profesor realiza actividades a través de las TAC, que permiten al estudiante desarrollar su memoria a corto y largo plazo, así como el conocimiento declarativo.	El profesor lleva a cabo actividades a través de las TAC, que permiten al estudiante mejorar sus procesos de atención, análisis y síntesis de la información, así como sus redes de construcción del conocimiento.	El profesor realiza actividades que cambian la forma en que el estudiante resuelve problemas y toma decisiones que no podrían realizarse sin tecnología. Propicia en los estudiantes el pensamiento crítico y la reflexión sobre su propio aprendizaje.
	Estrategias de Enseñanza Actividades de aprendizaje dirigidas a que el estudiante logre construir su propio aprendizaje de manera activa.	El profesor utiliza las TAC para realizar actividades en las que los estudiantes reciben información de forma pasiva y siguen instrucciones para trabajar.	El profesor utiliza las TAC para facilitar a los estudiantes la exploración y el descubrimiento del conocimiento.	El profesor apoya a los estudiantes en actividades para descubrir, asimilar e integrar el conocimiento a su estructura cognitiva, de tal forma que dichas actividades no pueden realizarse sin el uso de las TAC.
	Transferencia del aprendizaje Actividades que promueven la aplicación del aprendizaje en diversos contextos significativos.	El profesor realiza actividades a través de las TAC donde los estudiantes participan en tareas repetitivas de la misma naturaleza.	El profesor realiza actividades a través de las TAC donde los estudiantes analizan y resuelven problemas con procedimientos predefinidos.	El profesor propone actividades a través de las TAC que cambian la forma en que el estudiante resuelve problemas en diversos contextos significativos.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de esta matriz elaboramos 18 preguntas basadas en una situación concreta de enseñanza para la cual se ofrecen tres soluciones. Cada opción de solución responde a un modelo de integración de TIC en la docencia: reproducción, ampliación y transformación de las actividades. Reproducción, porque se identifica el uso de tecnología para realizar las mismas actividades sin atender a las ventajas que puede proporcionar la tecnología. Ampliación, porque se identifica un uso de tecnología que mejora las actividades al darles mayor alcance, pero sin modificar, de base, la concepción de la docencia como transmisión de información. Transformación, porque se identifica que el uso de la tecnología está concebido a partir de una transformación de la docencia hacia la creación de condiciones para el aprendizaje más que a la transmisión de información. En esa transformación se aprovecha la tecnología para generar situaciones de aprendizaje que no podrían hacerse sin ella. La selección de las opciones nos permite construir un perfil de cada docente con respecto a su concepción de aprendizaje y por tanto de enseñanza y del papel que juegan las TAC en ellos. Este perfil orienta nuestro desarrollo de propuestas formativas.

Si bien consideramos que este instrumento es muy valioso, su principal debilidad radica en la necesidad de crear los casos o preguntas de manera diferenciada para cada ámbito o área de conocimiento, con el riesgo de que en cada facultad o escuela se requiera, además, la especificidad por asignatura. En ese sentido, considerando la experiencia en la construcción de las 18 preguntas para el área de Ciencias Biológicas y de la Salud, reorientamos nuestro trabajo hacia el establecimiento de situaciones comunes o transversales que puedan aplicarse a cualquier grupo docente. Para la precisión por área de conocimiento retomamos la investigación realizada por Ramírez y Casillas de la Universidad Veracruzana sobre saberes digitales docentes y nos planteamos la necesidad de construir de forma colegiada las habilidades digitales para la formación profesional en cada carrera.

"Mi ruta formativa"

En nuestra experiencia de trabajo en los niveles medio superior y superior, la evaluación de habilidades digitales es una tarea compleja, pues está atravesada por aspectos laborales, sociales y personales que muchas veces obstaculizan la puesta en práctica de instrumentos de evaluación. Esta dificultad nos llevó a desarrollar una forma alternativa de diagnóstico basada en la percepción de cada docente acerca de sus necesidades de formación en el ámbito de las habilidades digitales. Así, construimos "Mi Ruta Formativa", un instrumento diagnóstico en línea que ayuda a los profesores a identificar los temas y áreas de formación digital en los que ellos mismos consideran que requieren fortalecer sus habilidades. A partir de su percepción, se ofrece como resultado la propuesta de una ruta de formación específica a partir de la oferta de cursos y diplomados de la Dirección de Innovación en tecnologías para la Educación (DITE) de la DGTIC. Esto permite atender de forma puntual las necesidades registradas por los profesores, al mismo tiempo que nos ofrece datos para el análisis más específico de las características de diferentes comunidades docentes de nuestra universidad y de otras instituciones educativas.

Nos enfrentamos al desafío de construir un instrumento sencillo, auto aplicable, corto, con un resultado inmediato para los docentes y, sobre todo, que no los haga sentir en una situación de "examen" para solventar los obstáculos ya mencionados. ¿Cómo presentar a los docentes las opciones para seleccionar y de esa forma obtener su percepción sobre su nivel de habilidades digitales? ¿Cómo hacerlo sin ser muy técnicos, sin separar lo tecnológico de lo didáctico, sin hacer sentir al profesor como "ignorante"?

Por tanto, fue necesario construir una propuesta sencilla para los profesores, pero lo suficientemente profunda como para que pudiéramos identificar sus habilidades y cómo ayudarlos a avanzar. Así, tomando como base nuestra MHDD construimos una tabla que simplifica los rubros y las habilidades involucradas y los sintetiza en 12 temáticas.

Seleccionamos las dimensiones I, II, III y IV de la MHDD y establecimos tres niveles de desempeño, como se observa en la siguiente figura.

Figura 2. Matriz de habilidades digitales docentes para "Mi ruta formativa"

Básico	habilidades	Intermedio	habilidades	Avanzado	habilidades
Gestión y comunicación I. Funciones y conceptos tecnológicos (MHD DOCENTES DTE)					
Uso de herramientas TIC para organizar y administrar información.	Usar equipo de cómputo, navegar en internet. Crear, abrir, guardar y editar archivos de texto, hojas de cálculo y presentaciones.	Uso de herramientas TIC para consultar y procesar información.	Desarrollar la capacidad de seleccionar y evaluar información.	Uso de herramientas TIC para producir y difundir información.	Identificar y resolver problemas técnicos relacionados con las herramientas TIC seleccionadas. Optimizar el uso de las herramientas TIC para el aprendizaje.
Gestión de información II. Planeación, investigación y desarrollo (MHD DOCENTES DTE)					
Uso de TIC para la planeación didáctica.	Planear y diseñar una variedad de estrategias y actividades de aprendizaje a partir del uso de diversos recursos digitales.	Planeación didáctica para un ambiente de aprendizaje digital (Plataforma educativa).	Desarrollar estrategias didácticas y de evaluación del aprendizaje para el cumplimiento de los objetivos de la asignatura.	Implementación de estrategias didácticas con uso de TIC para modalidades educativas emergentes.	Promover el análisis y reflexión para redefinir estrategias didácticas basadas en TIC.
Aprendizaje y resolución de problemas III. Evaluación (MHD DOCENTES DTE)					
Uso de Herramientas TIC para la evaluación del aprendizaje.	Identificar diversos recursos TIC para la evaluación del aprendizaje.	Adaptación de herramientas TIC para la evaluación del aprendizaje.	Configurar y aplicar diversos recursos TIC para la evaluación del aprendizaje.	Diseño de instrumentos de evaluación y seguimiento del aprendizaje con herramientas TIC.	Proponer el diseño y la adaptación de instrumentos de evaluación del aprendizaje.
Participación significativa IV. Productividad y práctica profesional (MHD DOCENTES DTE)					
Participación y construcción de comunidades virtuales de aprendizaje.	Trabajar colaborativamente. Seleccionar y organizar información.	Difusión y coordinación de comunidades virtuales de aprendizaje.	Comunicar de manera asertiva. Gestionar información. Promover la participación reflexiva. Establecer reglas y pautas de comunicación.	Evaluación y diversificación comunidades virtuales de aprendizaje.	Resolver problemas técnicos y de contenido. Simplificar uso y colaboración de usuarios en comunidades virtuales. Identificar espacios de crecimiento y desarrollo de las comunidades virtuales de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

En cada dimensión los niveles de desempeño se vinculan a habilidades digitales específicas que nos permiten, por una parte, evaluar la percepción del docente sobre sus habilidades y necesidades y, por otra, ofrecerle opciones de formación donde desarrollará dichas habilidades.

El siguiente gráfico ilustra cómo visualizan los profesores la tabla de selección de temas.

Figura 3. "Mi Ruta Formativa": Tabla de selección

Elija 3 temas en los que desea iniciar o consolidar su formación en el uso educativo de las tecnologías

Diseño de instrumentos de evaluación y seguimiento del aprendizaje con herramientas TIC	Uso de herramientas TIC para la evaluación del aprendizaje	Difusión y coordinación de comunidades virtuales de aprendizaje
Uso de herramientas TIC para organizar y administrar información	Uso de herramientas TIC para consultar y procesar información	Planeación didáctica para un ambiente de aprendizaje digital (plataforma educativa)
Uso de herramientas TIC para producir y difundir información	Adaptación de herramientas TIC para la evaluación del aprendizaje	Participación y construcción de comunidades virtuales de aprendizaje
Evaluación y diversificación de comunidades virtuales de aprendizaje	Implementación de estrategias didácticas con uso de TIC para modalidades educativas emergentes	Uso de TIC para la planeación didáctica

Fuente: UNAM-DGTIC-DITE (2022) https://educatic.unam.mx/mi-ruta-formativa/

A continuación se presentan las combinaciones definidas para programar el algoritmo de los resultados correspondientes.

- 2 Básicos + Intermedio/avanzado = Básico
- 1 Básico + 2 intermedios = intermedio
- 2 intermedios + 1 avanzado = intermedio
- 1 básico + 1 intermedio + 1 avanzado = intermedio
- 2 avanzados + 1 intermedio = avanzado

Cada una de estas combinaciones corresponde a una ruta formativa sugerida, que se compone de cursos, talleres o diplomados ya existentes y desarrollados por la DITE.

Una vez definidos los temas correspondientes a las habilidades digitales a identificar en los profesores, así como la estructuración de rubros y organización de combinaciones, se dio paso a la materialización tecnológica que permitiera disponer "Mi Ruta Formativa" en línea. El equipo de desarrollo tecnológico[1] se dio a la tarea de implementar un algoritmo que permitiera presentar los cuadros de selcción de forma aleatoria cada vez que se realice un nuevo intento, esto con la finalidad de que no hubiera indicio de patrones que pudieran sugerir los niveles de habilidades digitales y para que el instrumento permitiera entregar un resultado claro y específico correspondiente a las necesidades de formación de los profesores. Ya sea para iniciar, o para consolidar sus respectivas habilidades digitales para la docencia, este resultado no solo se entrega como texto en línea, sino también como un archivo en PDF que el usuario puede descargar y dar el uso que considere pertinente.

Conclusiones

En este capítulo compartimos la experiencia de la DITE (antes Coordinación de Tecnologías para la Educación) de la DGTIC en torno a la construcción de un marco de referencia que nos permite evaluar las habilidades digitales para la docencia y así obtener información para orientar nuestra oferta formativa. Este marco de referencia lo constituye la Matriz de Habilidades Digitales Docentes (MHDD) construida a partir de la investigación y análisis de referentes nacionales e internacionales sobre el tema y de nuestra experiencia en la evaluación de habilidades digitales de estudiantes desde 2012.

La MHDD parte de la concepción de habilidades digitales como el saber y saber hacer que permiten resolver problemas a través de recursos tecnológicos, hardware y software; para comunicarse y manejar información. Esta definición general se particulariza en el ámbito de la docencia atendiendo a aquello que los docentes deben saber y saber hacer para utilizar las tecnologías digitales en sus actividades, en la planeación de las actividades de aprendizaje, la evaluación y la participación en comunidades profesionales y en la difusión y construcción de la ciudadanía digital.

Contar con la MHDD permite vincular las habilidades digitales a la práctica docente para que la formación en tecnología no quede disociada de las tareas fundamentales de los profesores: enseñar, evaluar los resultados en términos de lo aprendido por los estudiantes y trabajar de forma colegiada para construir la integración de tecnologías digitales atendiendo a las necesidades de cada campo disciplinar.

[1] Agradecemos al equipo de programación y diseño gráfico de la DITE-DGTIC: Stephen García Garibay, César Ordóñez Rodríguez y Carlos Valadez Cedillo.

Los instrumentos de evaluación derivados de la MHDD constituyen un aporte para concretar la formación docente y establecer metas para la transformación de la docencia.

Mi ruta formativa constituye una propuesta práctica para instrumentar la evaluación de habilidades digitales para la docencia en un contexto como el de nuestra universidad, en el que la aplicación de diagnósticos con profesores es compleja y muchas veces no es posible.

Finalmente, queremos destacar la necesidad de fundamentar la formación docente en relación con las tecnologías digitales para que las iniciativas no sean aisladas y dispersas, sino planeadas y con objetivos claros, estableciendo propósitos de largo plazo para prepararnos mejor el futuro incierto que nos espera.

Referencias

Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. JRC European Commission. Institute for Prospective Technological Studies. 60 p.

Broadband Commission for Sustainable Development. Working Group on Education (2017). *Digital skills for life and work*. ITU-UNESCO. 132 p.

DGTIC UNAM. (2012). *Informe de resultados del TICómetro para Bachillerato*. México: UNAM. Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación. 24 p.

DGTIC UNAM. (2014). *Matriz de Habilidades Digitales*. México: UNAM. Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación. 28 p.

Edel, R., & Ruiz, G. (2021). *Diagnóstico de la competencia digital docente en las Instituciones de Educación Superior*. México: SEP-ANUIES. 366 p.

Grijalva, A. & Lara, J. (2019). Competencias mediáticas en jóvenes universitarios. Análisis de saberes para producir contenido digital en una IES mexicana. EDUTEC *Revista Mexicana de Tecnología Educativa*, 67. Pp. 16-30.

ICDL. (2007). *Syllabus o Programa de Estudios versión 5*. Recuperado de https://www.ecdl.ro/uploads/articole/resources/files/ECDL_ICDL_Syllabus_Version_5.p__.pdf

ISTE. (2010). *Estándares ISTE para Estudiantes*. Recuperado de https://www.iste.org/es/standards/iste-standards-for-students. Fecha de consulta: marzo de 2023.

ISTE. (2016). *Estándares ISTE para Educadores*. Recuperado de https://www.iste.org/es/standards/iste-standards-for-teachers. Fecha de consulta: marzo de 2023.

Kriscautzky, M. (2019). Formación de profesores para la integración de TIC en la práctica docente. La experiencia de la CTE-h@bitat puma. En M. Sánchez Mendiola, *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. México: UNAM. Pp. 415-430

Kriscautzky, M. (2019). ¿Cómo y por qué nos formamos los docentes en el uso de tecnología? *Revista Digital Universitaria*. México: UNAM.

OECD. (2011). *PISA 2009 Results: Students On Line Digital Technologies and Performance*. (Volumen VI). París: OECD. 394 p.

Ramírez, A., & Casillas, M. (2015). *Saberes digitales de los universitarios*. En Micheli, J. (Coordinador). Educación virtual y Universidad, un modelo de evolución. México: UAM Azcapotzalco. Pp. 77-106.

Rodrigues, R. (2012). *Uso y apropiación de TIC en AUSJAL. Un estudio descriptivo*. Cali: Pontificia Universidad Javierana. Comité Univirtual. 200 p.

SEP. CONOCER. (2012). *Sistema Nacional de Competencias. Estándares de competencia para el sector educativo. Usuarios de computadora, Internet y correo electrónico*. México: SEP.

SIMCETIC. (2013). *Desarrollo de habilidades digitales para el siglo XXI en Chile: ¿Qué dice el SIMCE TIC?* Santiago: LOM Ediciones. 259 p.

Capítulo 20

Comunidades de práctica en pandemia y postpandemia, la experiencia de la FES Zaragoza, UNAM

Gloria Margarita Reyes Iriar, Feliciano Palestino Escoto,
José Luis Alfredo Mora Guevara

Introducción

Con la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2, la humanidad se vio obligada a vivir bajo confinamiento, situación que generó diversos cambios. Durante este periodo se han seguido realizando muchas de las actividades mediante el trabajo en casa (*home office*) que se ha fomentado e incrementado gracias al uso de recursos tecnológicos, durante casi dos años de alejamiento social, lo que propició nuevos e inéditos escenarios, en diversos e importantes ámbitos de la vida humana: social, económica, política, laboral, escolar y personal, entre otras. Algunos efectos asociados al confinamiento y al uso de recursos tecnológicos pueden verse en los cambios generados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las universidades. Una alternativa que se utilizó y se sigue utilizando ha sido la migración hacia escenarios virtuales; otra fue el fortalecimiento de la *comunidad de práctica* como el aspecto que propicia la interacción de un grupo de profesionales de la educación con similares intereses y apoyo mutuo, en el que repiensan sobre su práctica docente para el desarrollo y mejoramiento de la misma, a su propio ritmo, con lo cual avanzan en forma armónica, aprenden nuevos saberes y herramientas para ser mejores profesionales en su campo de *experticia*.

La finalidad de este capítulo es describir la conformación de la comunidad de práctica en las nueve carreras de la Facultad, a través del diseño, implementación y análisis de una entrevista que comprende el periodo de contingencia sanitaria.

La UNAM, y en especial la FES Zaragoza, no es ajena a todo lo anterior y la aplicación de la comunidad de práctica durante y después del confinamiento permite una formación docente flexible, abierta a las necesidades que emerjan, propiciando una participación transversal que se autorregula.

Marco contextual

La Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza), creada el 19 de enero de 1976 (hace 47 años), entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Zaragoza, es una institución educativa multidisciplinaria donde se imparten las siguientes nueve licenciaturas: Biología, Cirujano Dentista, Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento, Enfermería, Ingeniería Química, Médico

Cirujano, Nutriología, Psicología y Química Farmacéutico Biológica. La FES Zaragoza está conformada por tres *campus*, el I y el II ubicados en la alcaldía de Iztapalapa, al oriente de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, el *Campus* III en el pueblo de San Miguel Contla, en el estado de Tlaxcala; además de ocho Clínicas Universitarias de Atención para la Salud (CUAS), escenarios reales de tipo multidisciplinario: la Clínica Zaragoza en el Campus I, en la alcaldía Iztapalapa de la CDMX; seis en el municipio de Netzahualcóyotl, y una en el municipio de los Reyes la Paz, Estado de México. También cuenta con tres bibliotecas, una en cada *campus*.

Actualmente, la Facultad tiene una población estudiantil de 12,359 en licenciatura, de los cuales 4,866 son hombres y 7,493 son mujeres, distribuidos entre las nueve licenciaturas mencionadas.

Además, 305 alumnos de siete programas de posgrado con nivel de especialidades, y 559 alumnos en seis programas de maestría y dos de doctorado. La plantilla docente de la Facultad es de 1,818 docentes; 859 hombres y 959 mujeres. El personal administrativo es de 939 personas (Hernández, 2021).

Marco teórico

Los investigadores que formularon la concepción de *comunidades de práctica* son el informático Étienne Charles Wenger y el antropólogo Jean Lave, que definen a "las comunidades de práctica como grupos de personas quienes comparten una preocupación, interés o una pasión en común por algo que hacen y que aprenden a hacerlo mejor cuando interactúan regularmente" (Wenger, 1998).

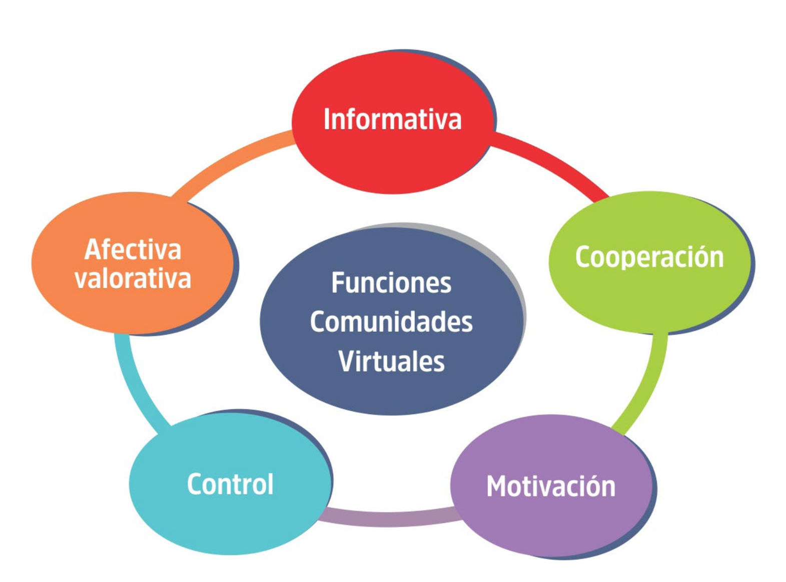
Tenemos que entender que la comunidad puede ser un barrio, una colonia, una ciudad, una institución o empresa, que la componen personas con intereses comunes que tienen en su dominio o ámbito, los miembros de una comunidad se comprometen a participar en actividades y discusiones, a ayudarse entre sí, y compartir información, siendo el aprendizaje una constante en la interacción de los integrantes. Construyen relaciones que les permiten aprender los unos de los otros; cuidan su posición y entendimiento con los demás.

Tres características deben estar presentes en una comunidad de práctica:

a) Dominio. Es la relación que tiene una comunidad en común como compromisos y competencias que distingue a sus miembros de otras personas.
b) Comunidad. Al tener intereses comunes, los miembros de una comunidad se comprometen a participar en actividades y discusiones, a ayudarse entre sí y compartir información.
c) Práctica. Los miembros de una comunidad de práctica son profesionales o personas dedicadas a una actividad, que desarrollan un arsenal de recursos que comparten, entre los que se encuentran experiencias, historias, herramientas y formas de enfrentar problemas recurrentes. La práctica de una comunidad es dinámica.

La **imagen** muestra cómo se genera la comunidad de práctica, al unir experiencias de los docentes, generando un aprendizaje colaborativo entre todos los miembros de la comunidad y cómo se gestiona ese conocimiento, para que se tenga un momento de reposo a las Instituciones de Educación Superior (IES) y se pueda reflexionar sobre los saberes, y entra en acción la discusión que enriquece y enseña a los miembros de la comunidad de práctica en una espiral continua y ascendente.

Imagen representativa de una comunidad de práctica



Fuente: http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/musica-educacion-y-tic/item/269-comunidades-de-pr%C3%A1ctica-para-profesorado

En marzo de 2020, la población de la Facultad se vio obligada a vivir bajo confinamiento y esto provocó cambios profundos en la forma de enseñar y aprender, ya que las nueve carreras que se imparten son presenciales y con una carga de actividades prácticas y clínicas muy alta, por lo que los docentes y los alumnos migraron forzosamente a la virtualidad, con una incipiente alfabetización digital, lo que causó que los docentes se prepararan a marchas forzadas en el manejo de una gran cantidad de herramientas, generando muy diversas estrategias que en muchos casos se compartían y se enseñaban, por lo que la pandemia impuso el uso de la comunidad práctica.

En septiembre de 2021 se realizó el primer intento de regreso en forma híbrida donde respetando las normas sanitarias se realizaron algunas actividades prácticas y las teorías siguieron impartiéndose en línea. En febrero de 2022 por fin se regresó a las actividades presenciales; sin embargo, la comunidad de la Facultad ha decidido mantener algunas actividades en línea, para aprovechar el manejo de diversas herramientas y estrategias digitales que han adquirido los docentes.

Objetivo

Realizar entrevista a los nueve jefes de carrera para conocer el ejercicio de la comunidad de práctica durante y después de la pandemia.

Método

Se entrevistó a los nueve jefes de carrera de manera virtual para conocer la estrategia implementada para sortear la enseñanza mediante la virtualidad en una comunidad de práctica durante y después de la pandemia en la FES Zaragoza, UNAM. Además de consultar literatura especializada en el tema que permitiera enriquecer la noción de comunidad práctica. Se presenta el resultado de las entrevistas.

Resultados

En promedio, cada entrevista realizada duró entre quince y veinte minutos. La pregunta planteada fue: ¿Cómo aplicó usted y sus docentes la estrategia de formación mediante la *comunidad de práctica* durante la pandemia para lograr una enseñanza a distancia? Posteriormente se transcribieron las respuestas de cada carrera, como se detalla a continuación.

Psicología

Durante la pandemia, para las actividades de bienvenida e inducción a los alumnos de nuevo ingreso, se implementó la estrategia de visitas virtuales y se desarrolló una aplicación llamada ZaragozApp, que fue un elemento muy útil para los alumnos como material audiovisual, ligas de acceso a libros y material electrónico, actividades culturales y deportivas, catálogo de servicios, aviso de actividades, reglamentos e instrucciones para casos de emergencia.

Por lo anterior, la ZaragozApp es una herramienta implementada que seguirá funcionando después del confinamiento social.

Para los docentes y alumnos se otorgó la beca de préstamo de PC y tabletas del programa PC Puma, las bibliotecas de la Facultad consiguieron de la Dirección General de Bibliotecas más de 300 tabletas con tiempo de red, en préstamo bimestral.

Préstamos de módem inalámbricos a internet, con 40 Gb mensuales.

Los docentes, vía la CUAIEED, accedieron a las plataformas Zoom y Moodle en la página cuaieed-unam.zoom.us

Respecto al tema de la formación y capacitación docente en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se orientó a los profesores a tomar los cursos ofrecidos por CUAIEED, tales como las *Jornadas de Formación Docente* y *Hacia la educación en línea durante la contingencia: elementos para la docencia*.

También se apoyó a los profesores en su solicitud y registro de sus cuentas de correo institucional, para el uso de las plataformas Zoom, Moodle y Blackboard y se generaron reuniones con docentes que manejan estas herramientas, para enseñarles a los académicos que nunca habían usado estas tecnologías, ejemplo de comunidad de práctica.

Desarrollo comunitario para el envejecimiento

Entre los problemas principales enfrentados por la comunidad escolar se identificó la dificultad o falta de conexión a internet por los estudiantes, para lo cual se hizo uso de la estrategia del Programa Piloto de préstamo de Tabletas digitales con conexión a internet, el PC Puma y la habilitación del laboratorio de computación del *Campus* III para uso y conexión de los estudiantes.

La forma de comunicación durante la Pandemia se hizo mediante Telegram, redes sociales, Pumathon, reuniones entre profesores y alumnos, actividades remediales, sistema híbrido, préstamo de libros a largo plazo, préstamo de equipo electrónico, trámites de servicio social, titulación e inglés en línea, atención a situaciones de crisis emocionales, conferencias, se habilitó la infraestructura para el retorno seguro, formación docente para uso de plataformas de Zoom.

Química Farmacéutico Biológica

En esta Carrera durante la pandemia por COVID-19, lo primero que se hizo fue capacitar a los docentes en el uso y manejo de Zoom, Classroom, Meet y Moodle, principalmente. Además, se elaboró un formato en Excel donde se solicita al maestro que reporte sus actividades docentes, tanto en teoría como en laboratorio, semana tras semana a lo largo del semestre.

La estructura de la Carrera generó estrategias para estar en contacto con los profesores y alumnos en todo momento, a través de redes sociales y correo electrónico.

La información oficial fluyó por medio de la página de la Facultad y el blog de la Carrera y se hizo énfasis en que estos medios serían los únicos válidos institucionalmente ante cualquier duda o aclaración.

Para la postpandemia, la Carrera se quedará con la parte híbrida para impartir actividades teóricas.

Biología

Los profesores de esta Carrera incluyeron el uso de herramientas digitales para impartir diversas actividades académicas, se modificó la evaluación, se diseñaron aulas virtuales, se seleccionaron los contenidos mínimos necesarios para trasladarlos a plataforma Moodle o alguna otra, para ser impartidos en línea y a distancia, en los semestres 2021-1, 2021-2, 2022-1 y 2022-2. Actualmente se tienen registradas 57 aulas digitales, con el apoyo del Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CETA), y con la colaboración de los representantes del Sistema de Gestión de la Calidad de los laboratorios de docencia.

Entre las estrategias que se implementaron para los docentes se encuentran: tomar cursos y diplomados de formación y capacitación en tecnología de la información y comunicación, las tecnologías para el aprendizaje y la comunicación, seminarios de actualización de la CUAIEED, soporte tecnológico de la CUAIEED para que todo el personal docente tuviera acceso a diversas plataformas, préstamos de dispositivos electrónicos como tabletas y PC portátiles con paquete de datos, apertura de cuentas electrónicas institucionales. Apertura de aulas virtuales por asignatura, blogs y trabajo colegiado y un enorme trabajo en comunidad de práctica al orientar un docente a otro en el uso y mejor aprovechamiento de estas herramientas informáticas.

Cabe mencionar que la pandemia adelantó mucho el proceso de desarrollo del *campus* virtual concebido en el Plan de Desarrollo Institucional 2018-2022 de la Facultad.

Lo que catapultó la generación de materiales educativos innovadores, la digitalización de la información institucional y la mejora de la estructura e infraestructura para el *campus* virtual, para fortalecerlo se adquirió un nuevo servidor de datos, de última generación, con el programa PC Puma se adquirieron 90 laptops, 234 Chromebooks y 120 tabletas iPad, se sustituyeron los equipos de respaldo de energía en los servidores de datos y en los equipos de comunicación para garantizar su funcionamiento, se dio la cobertura de red inalámbrica en los edificios de aulas y laboratorios de *Campus* I y *Campus* II, se dio asesoría para el uso académico, se generaron materiales y se impartieron cursos y talleres, así como algunas actividades de apoyo institucional.

La forma de comunicación que se quedará para después de la pandemia es la utilización de redes sociales y la suite de Google, reuniones a través de diferentes plataformas principalmente Zoom, y el uso de correo electrónico, Telegram, llamadas telefónicas y la página institucional de la FES Zaragoza.

Se habilitó la plataforma Moodle para los exámenes extraordinarios, previa formación docente. El Departamento de lenguas extranjeras impartió todos los cursos y aplicó exámenes en línea y a distancia. Los trámites de titulación, registros de servicio social y tesis se realizaron en línea, estas actividades se quedarán para la postpandemia. Se habilitó la infraestructura física, como equipo, reactivos, materiales, espacios ventilados y recursos humanos como profesores, alumnos y laboratoristas, para un retorno seguro.

Ingeniería Química

A pesar que el Plan de Estudios de Ingeniería Química no combina la modalidad presencial y a distancia, la pandemia de COVID-19 obligó a ejecutar actividades no presenciales.

Existen asignaturas que sí pueden adoptar una modalidad híbrida, lo anterior ayudaría a resolver el tema de infraestructura y espacios físicos en la Institución ante el aumento de matrícula.

Las ventajas de la combinación de las modalidades virtual y presencial se reflejan en la oferta de mayor número de grupos para flexibilizar el avance de los alumnos y contrarrestar el problema de la demanda de espacios físicos, la distribución de matrícula escolar en ambas modalidades evita la saturación de los grupos e impacta en la atención que requieren los alumnos.

Se invitó al personal académico a capacitarse en el uso y manejo de plataformas digitales sincrónicas y asincrónicas, con el objetivo de realizar las actividades a distancia, también se capacitó en la creación de aulas virtuales y diversos materiales de audio y video. El acceso a las instalaciones se vio imposibilitado, lo que llevó a seleccionar los contenidos de las asignaturas más representativos y relevantes como parte de las estrategias para generar nuevos enfoques que apoyarán al cumplimiento de los objetivos del programa y lograr solventar así la falta de la actividad presencial, y en buena medida los docentes más aventajados en el manejo de estas tecnologías mediante las comunidades de práctica apoyaron a los profesores menos avezados.

Por otra parte, es importante considerar y reconocer las fortalezas del personal docente, tomando en cuenta sus experiencias para enriquecer los programas de asignatura frente a escenarios de trabajo a distancia, en especial el generar comunidades de práctica.

Los mecanismos de comunicación que se establecieron fueron y son: la gaceta digital de la página oficial de la FES Zaragoza, el uso de redes sociales principalmente la página de Facebook de la FES Zaragoza y de la Carrera de Ingeniería Química, Instagram, Twitter, correo electrónico, grupos de chat mediante aplicaciones de WhatsApp y Telegram, transmisión de eventos a través de YouTube, uso de plataformas virtuales tales como Zoom y Meet, además de utilizar las herramientas como Classroom, Drive y Jamboard, muchas de ellas con el apoyo de la oferta de cursos y recursos digitales a través de la CUAIEED y del Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CETA) de la Facultad.

Las desventajas de la combinación entre modalidad virtual y modalidad presencial exigen que los alumnos y profesores cuenten con equipos de cómputo, audio, video, internet de alta velocidad y espacios de trabajo acordes a la práctica educativa, además de evitar eventos distractores cuando los alumnos toman clases en los entornos virtuales. La falta de interés tanto de algunos estudiantes como de algunos docentes impacta en el cumplimiento de los objetivos formativos; por otra parte, las asignaturas prácticas son difíciles de implementar en línea.

El Plan de Estudios de IQ no puede realizarse de manera virtual al 100%, ya que la formación de los alumnos por el tipo de carrera requiere de actividades prácticas, no obstante, se puede plantear un diseño que permita combinar las dos modalidades, estas podrían implementarse y ofrecerse a los estudiantes que así lo decidan, generando horarios presenciales y horarios virtuales, con la recomendación de que estos horarios no se podrían cambiar durante el semestre.

Adicionalmente, las bibliotecas de la Facultad privilegiaron el préstamo de material bibliográfico por medio de la biblioteca digital UNAM y junto con el PC Puma se obtuvieron 190 tabletas para préstamo a los alumnos o docentes que así lo solicitaron, condición que se mantiene después del confinamiento.

Se crearon micrositios para el fomento de las actividades culturales, información y orientación mediante infografías para situaciones de perspectiva de género y creación e implementación de procedimientos del Sistema de Gestión de Calidad para los laboratorios de docencia, para el desarrollo de actividades prácticas no presenciales. La Carrera de IQ ha decidido que muchas de las estrategias usadas en la pandemia se quedarán, aprovechando que los docentes han fortalecido las habilidades tecnológicas, lo que ha permitido consolidar las comunidades de práctica.

Nutriología

Durante el confinamiento esta Carrera recibió apoyo de la CUAIEED y el CETA para promover el desarrollo de habilidades tecnológicas de sus docentes, usando la técnica de comunidades de práctica, donde docente enseña a docente en el manejo de plataformas de comunicación y en aulas virtuales, tal es el caso de Instagram, Twitter, WhatsApp y Telegram. El uso de YouTube para mostrar videos, el uso de Zoom, herramientas como Classroom, Drive y Jamboard.

Se aprovechó la biblioteca digital de la DGB y el préstamo de equipo por el PC PUMA y las tabletas de la Biblioteca. De todo lo aprendido se queda el manejo de las tecnologías digitales y el uso de simuladores.

Enfermería

La Carrera de Enfermería es eminentemente práctica, el tratar con pacientes es vital en la formación profesional, por lo que el confinamiento la afectó en la primera parte de la pandemia, cuando se reabrieron los campos clínicos, se pudieron realizar actividades híbridas para lo cual se envió a las docentes a cursos en el CETA y en la CUAIEED, para tener el conocimiento en el manejo de diversas herramientas como aulas virtuales y de comunicación, sobre todo el uso de simuladores que apoyen el aprendizaje de la enfermería. La alfabetización digital consistió en el uso de los recursos tecnológicos para la enseñanza, la experiencia de las comunidades de práctica que son muy útiles porque el docente enseña al docente y, de igual manera, los alumnos se enseñan entre ellos, son prácticas con las que la Carrera se quedaría después del confinamiento.

Cirujano Dentista

La Carrera de Odontología es eminentemente práctica y clínica, con el confinamiento social el manejo de los pacientes en las clínicas se suspendió al igual que las prácticas de laboratorio, lo que obligó a migrar al uso de las tecnologías de la enseñanza, manejo que casi ningún profesor sabía hacer, lo que incentivó una alfabetización digital muy rápida y que los docentes se organizaran en comunidades de práctica para ayudarse en el manejo de Zoom, Classroom, Drive y Jamboard, y cómo comunicarse en forma eficiente con sus alumnos y compañeros de trabajo mediante Instagram, Twitter, WhatsApp y Telegram, por lo anterior la Facultad abrió un abanico de cursos en el CETA y los que proporcionó la CUAIEED para que los docentes pudieran manejar estas tecnologías, se elaboraron videos que enseñaban a los alumnos en los procedimientos odontológicos, se usaron simuladores comerciales y se recurrió al YouTube para mostrar videos sobre actividades clínicas.

Después del período postpandemia, la Carrera seguiría fomentando actividades híbridas, las actividades teóricas se impartirán en línea y las actividades prácticas y clínicas serán presenciales.

Médico Cirujano

Otra carrera práctica y clínica es la de Médico Cirujano, y el problema es que los dos primeros años los cursan en aulas, laboratorios y Clínicas Universitarias de Atención a la Salud (CUAS) de la Facultad, los demás años en hospital, durante el 2020 todas las actividades se migraron a la virtualidad, pero con el problema que muchos docentes no estaban debidamente preparados, por lo que se realizó un proceso acelerado de alfabetización digital, con el apoyo del CETA y la CUAIEED, en el 2021 algunos hospitales dejaron de ser COVID-19 y los alumnos con sus equipos de protección que les dotó la Facultad y siguiendo las medidas de higiene y seguridad regresaron a los nosocomios, a la mitad del 2021 en forma híbrida se regresa a las prácticas presenciales y teorías virtuales, y todo este aprendizaje se logró con el uso de las comunidades de práctica al apoyarse entre los docentes en el manejo de las tecnologías, y darse ideas sobre cómo enseñar la medicina en estas condiciones inéditas. A la Carrera se le compró un simulador Sectra, lo que ayudará en la enseñanza de la anatomía, con lo que el uso de estas tecnologías llegó para quedarse, sin perder los aspectos clínicos ni prácticos propios de la Carrera.

Actividades y estrategias implementadas

Como resultado de la entrevista anexa, las nueve licenciaturas de la Facultad llevaron a cabo las siguientes actividades y estrategias durante el confinamiento:

1. Cursos impartidos por el CETA y la CUAIEED.
2. Uso de diversas herramientas, mencionadas en la descripción de cada carrera, para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. Las asignaturas se impartieron en línea y a distancia.
4. Uso de redes sociales para potenciar los aprendizajes.
5. Realización de actividades prácticas de manera híbrida.
6. Uso de simuladores, especialmente en las áreas de la salud y de las ingenierías.
7. Conformación de comunidades de práctica entre docentes de la misma carrera y con otras carreras, debido a que la Facultad es una multidisciplinaria, con lo que la riqueza de esta actividad ha sido importante antes, durante la pandemia y la postpandemia.

Conclusiones y reflexiones finales

Como se pudo ver en las entrevistas a las jefaturas de carrera de las nueve licenciaturas de la Facultad, las comunidades de práctica potenciaron el uso de las nuevas tecnologías y enriqueció el conocimiento en los docentes durante el periodo de confinamiento, y casi todos los entrevistados invariablemente opinaron que muchos de estos aprendizajes sobre el uso de las nuevas tecnologías permanecerán y además se podrán aprovechar los recursos y plataformas tecnológicas para mejorar la comunicación con sus alumnos y compañeros de trabajo, así como el uso de herramientas para generar materiales didácticos como videos, uso de blogs, plataformas, Zoom, aulas virtuales, entre muchas otras.

Se puede observar que las tecnologías contribuyen a reducir la restricción de proximidad geográfica para participar en una comunidad de aprendizaje.

También se puede apreciar que estas comunidades de práctica emergen en contextos académicos, de formación, construcción colectiva del conocimiento sobre cuestiones personales y socialmente relevantes por lo que sus integrantes cumplen dos roles como estudiantes y docentes.

Las comunidades de práctica apoyadas en la tecnología tienen como componente esencial la colaboración entre sus participantes. Sin lugar a duda, estas tecnologías, implementadas en la mayoría

de las carreras, proporcionan una serie de ventajas a su funcionamiento, que redunda en una mayor participación en las actividades de la comunidad práctica.

Se aprecia que se pueden asentar nuevas bases de conocimiento y los contenidos en una comunidad de práctica en línea. Esta gestión de conocimiento y de contenidos se puede estructurar en puntos clave como: la comunicación en sesiones sincrónicas o asincrónicas, edición y/o distribución de los recursos de información, estructurar los contenidos para que puedan ser consultados según su relación con los objetivos de la comunidad y las actividades derivadas de los objetivos comunes, además de anunciar o notificar información de interés.

Con este trabajo se confirma que se hace necesario fomentar la creación de contextos de aprendizaje entre iguales que fortalezcan la comunicación entre los diferentes participantes, en una acción formativa virtual. Creemos que, mediante este ambiente de intercambio, de la información obtenida de diversas fuentes, se posibilita la reflexión y la adquisición de nuevos conocimientos, lo que a su vez conforma y consolida una comunidad de práctica.

Referencias

Amorocho, Y., Gómez, L.C., & Andrade, H. (2010). De las redes sociales a las comunidades de práctica en el ámbito educativo. *Revista Educación en Ingeniería*, 5(9) 1-11.

Beurden, S. L., Haan, M., & Jongmas, M. J. (2018). How Moroccan-Dutch parents learn in communities of practice: Evaluating a bottom-up parenting programme. *Child & Family Social Work*, 24(2), 283-291. https://doi.org/10.1111/cfs.12613

Bozu, Z., & Imbernon, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Revista de Universidades y Sociedad de Conocimiento, 6*(1), 1-10.

Farnsworth, V., Kleanthous, I., & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies, 64*(2). pp. 139-160. ISSN 0007-1005. DOI:10.1080/00071005.2015.1133799

Fernández, M. R., & Valverde, J. (2014). Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Comunicar: *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*. DOI: http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-09

Garcés, M. (2020). *Comunidades de práctica y el futuro de la educación*. Madrid. Revista internacional de ética aplicada.

More, C. (2019). Communities of Practice and Incipient Standardization in Middle English Written Culture. *English Studies*. 100:2. 117-132. DOI:10.1080/0013838X.2019.1566848

González Trivino, P., Aponte, C., Góngora, S., et al. (2020). Comunidades de práctica en educación médica: relación con la enseñanza clínica. *Educación médica*, 22, Supplement 6, 509-513. ISSN 1575-1813. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.08.007

Sanz-Martos, S. (2018). *Comunidades de práctica para 'la nueva normalidad'*. Anuario ThinkEPI, v. 14.

Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica. *EDUCAR, 47*(1),51-68. ISSN: 0211-819X. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836004

Wenger, E. C. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E. C. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wenger E. C. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E. C. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. En C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 225-246). London: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11

Wenger E. C., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.

Wenger, E. C., Trayner, B., & De Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. The Netherlands: Ruud de Moor Centrum.

Wenger, E. C. (2009). Social learning capability: Four essays on innovation and learning in social systems. *Social Innovation, Sociedade E Trabalho Booklets*, April, pp. 15-35.

Anexo

"Entrevista sobre la percepción de la aplicación de la *comunidad de práctica* durante y después de la pandemia"

Objetivo: Conocer la percepción de la aplicación de la comunidad práctica durante y después de la pandemia, mediante una entrevista en videoconferencia con los nueve jefes de carrera de la FES Zaragoza.

1. ¿Cómo aplicó usted y sus docentes la estrategia de formación mediante la comunidad de práctica durante la pandemia para lograr una enseñanza a distancia?

2. En postpandemia, ¿con qué se quedaría de la estrategia de formación de la comunidad práctica?

3. Sugerencias

¡Gracias!

Capítulo 21

La importancia de la simulación como estrategia didáctica

Laura Silvia Hernández Gutiérrez, A. Vianey Barona Nuñez, Erick Lopez León, Alba Brenda Daniel Guerrero, Cassandra Durán Cárdenas, Ana Gabriela Ortiz Sanchez, Hugo Erick Olvera Cortes

La tecnología es solo una herramienta. En términos de llevar a los niños a trabajar juntos y motivarlos, el profesor es el más importante.
Bill Gates

Introducción

La simulación es una estrategia didáctica que ha demostrado su efectividad en la enseñanza y aprendizaje de competencias profesionales en diversas áreas de la salud, aunque ha sido aplicada en diferentes áreas de las ciencias.

La implementación de la simulación en la educación médica, ha sido determinante para mejorar la seguridad y calidad de atención en los pacientes a nivel mundial. Esto ha cobrado relevancia en las últimas décadas; sin embargo, a partir de la pandemia por COVID-19, surge una mayor necesidad debido a que la simulación facilita a través de la tecnología un medio para la enseñanza a distancia, en situaciones como las que vivimos actualmente.

En este capítulo abordaremos la simulación desde el punto de vista de su aplicación en las ciencias de la salud, que incluye su historia, las bases pedagógicas que la sustentan, la fidelidad y modalidades de simulación, aprendizaje reflexivo, la evaluación, su futuro, y sobre todo la formación de los docentes para la implementar esta estrategia.

Historia de la simulación

La simulación es una estrategia de aprendizaje que se ha utilizado durante los últimos 100 años en la formación de profesionales de diversas áreas de las ciencias. Su eficacia ha marcado los diferentes escenarios en los que se ha puesto en práctica. Por ejemplo, en el área de la salud, la historia de la simulación se extiende por más de 1,500 años en el mundo, y según Chiniara (2019) ha sido considerada una extrapolación de la aviación, a partir del invento *Blue Box* de Edwin Albert Link en 1929, al pensar en un método fácil, seguro y barato de enseñar a pilotear un avión (pp.5)

La historia de la simulación en las ciencias de la salud se divide en cuatro momentos:

Primer gran momento o antecedentes

Abarca desde el inicio del uso de diversos recursos para la enseñanza de habilidades o técnicas, hasta antes de la creación del simulador *Resusci Anne* en 1960. Dentro de los primeros registros, se encuentran los modelos de pacientes humanos que construyeron las antiguas civilizaciones de arcilla

y piedra, con el objetivo de representar las características clínicas de las enfermedades, así los médicos varones diagnosticaban a las mujeres de ciertos grupos sociales donde se les prohibía la exposición del cuerpo a un hombre. Bradley-Araje, (2002).

En el siglo XVIII, con la demanda de la aplicación de nuevos procedimientos médicos, se dio lugar a cursos donde se introdujo la simulación para ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades procedimentales. Uno de los pioneros de la educación basada en simulación fue Manningham en 1740, utilizó un dispositivo llamado *the machine*, compuesto por el esqueleto de una mujer asociados a un útero artificial para la enseñanza de procedimientos en obstetricia.

En 1759, la comadrona (partera) Angélique Marguerite Le Boursier du Coudray se dedicó a dar cursos sobre el parto por toda Francia, con una pelvis femenina y un recién nacido de tamaño real realizado con madera, cartón, tela y algodón.

Segundo gran momento o el inicio de la simulación en la era moderna

Inició en los primeros años de la década de 1960 con el simulador *Resusci Anne* creado por el fabricante de juguetes de plástico Asmund Laerdal, (Dávila-Cervantes, 2014), inspirado en el trabajo de Peter Safar sobre la efectividad de la ventilación de boca a boca en pacientes con paro cardiorrespiratorio (Chiniara et ál., 2019).

Otro simulador representativo de este momento es *Harvey*, presentado por Michael Gordon de la Facultad de Medicina, de la Universidad de Miami; durante las sesiones de la *American Heart Association* de 1968, el cual reproduce los ruidos cardiacos de diversas patologías y es considerado como la primera aplicación de tecnología moderna a la práctica de la medicina del siglo XX.

Tercer gran momento o el auge de los simuladores de alta fidelidad

Comenzó con el desarrollo de simuladores sofisticados dedicados a replicar condiciones fisiológicas del cuerpo humano. El primero de este tipo fue *Sim One* desarrollado por Abrahamson y Denson, posteriormente se desarrolló el *Medsim* por David Gaba y el *Medical Education Technologies, Inc (METI)* por Michael Good y JS Gravenstein, (Bradley-Araje, 2002).

Cuarto gran momento o la incorporación de la simulación al currículo

Este momento cobra relevancia cuando las diversas escuelas y facultades de medicina incluyen la simulación al Plan de Estudio, tomando en cuenta la recomendación de la Organización Mundial de la Salud (OMS), para favorecer la seguridad de los pacientes, OMS, (2019).

La Facultad de Medicina de la UNAM incorporó la simulación el 23 de octubre del 2005 al inaugurar el Centro de Enseñanza y Certificación de Aptitudes Médicas (CECAM), siendo el segundo centro de simulación en México, pero fue considerado para ese momento, el centro más grande y avanzado de América Latina, de mayor tamaño en el mundo, donde se realizaban prácticas deliberadas y escenarios clínicos.

En el 2010, la Facultad de Medicina diseñó un nuevo plan de estudios, con el que la simulación se integraba al currículum a nivel pregrado, mediante las asignaturas Integración Básico Clínica e Integración Clínico Básica a cargo del Departamento de Integración de Ciencias Médicas.

Fundamentos pedagógicos

La simulación ha cobrado relevancia en la formación de los profesionales de la salud, ya que favorece el aprendizaje inmersivo a la clínica, donde los estudiantes se involucran emocionalmente brindándoles una experiencia única; el aprendizaje experiencial como la oportunidad de practicar

habilidades y aplicar el conocimiento adquirido; así como el aprendizaje reflexivo, donde los mismos estudiantes identifican sus áreas de mejora mediante el *debriefing*.

Las ventajas de la simulación son:

- Promueve las repeticiones necesarias hasta corregir los errores y afinar las habilidades mediante la práctica deliberada, disminuyendo la curva de aprendizaje.
- Brinda un entorno de aprendizaje seguro, al permitir el error para conocer y manejar las consecuencias tanto comunes como de eventos raros, que al no estar siempre accesibles, pueden ser peligrosos y de difícil reconocimiento.
- Reduce el costo del error y menores demandas por mala praxis; favorece la seguridad del paciente al recibir los estudiantes una capacitación previa, para no exponer a los pacientes reales.
- Aumenta la satisfacción y confianza de los estudiantes al familiarizarse del equipo médico y la práctica de los procedimientos previo a ejecutarlos en el paciente real.
- Logra la enseñanza de habilidades no técnicas como el trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, manejo de estrés, toma de decisiones, etc.
- Permite la integración interprofesional de los diferentes profesionales de la salud con el objetivo de favorecer la practica colaborativa y cumplir con los estándares de calidad.
- Favorece la evaluación del rendimiento de los estudiantes de manera objetiva y estandarizada para la competencia clínica.

Para lograr lo anterior, es necesario que las actividades de aprendizaje con simulación sean planificadas, estandarizadas y ajustadas a las necesidades de los estudiantes.

Estos alcances de la simulación se deben a que está fundamentada en diversas teorías; a continuación, abordaremos algunas:

1. Teoría conductual: los máximos exponentes fueron Watson en 1913 y Skinner en 1924; esta teoría establece que se usa un estímulo para producir una respuesta que puede ser positiva o negativa para reforzar o debilitar una acción a través del acondicionamiento; su aplicación en la simulación es a través de la práctica deliberada y realimentación.
2. Teoría constructivismo: el iniciador fue Jean Piaget; esta teoría establece que el individuo construye sus conocimientos y significados, a través de sus experiencias e ideas, esto se logra mediante un entorno de aprendizaje situado y contextualizado. Un ejemplo de esto es el escenario clínico que utiliza el equipo médico para situar al estudiante en el contexto hospitalario o clínico donde se desarrolla la situación en la que participará y será guiado por un facilitador o tutor.
3. Teoría cognitiva: se enfoca al estudio de la experiencia y conocimiento previo del estudiante a partir de la memoria, atención, percepción, lenguaje y pensamiento; y los asocia como producto de la interacción previa con el entorno físico y social, dando un proceso evolutivo, donde se involucra el contexto, la cultura y la actividad, es decir, un aprendizaje situado. En la simulación se aplica a partir del debriefing donde se discute y reflexiona sobre las acciones realizadas y su trascendencia para resolver o no la situación planteada.
4. Teoría social: es atribuida a Vigotsky, el cual enfatiza la naturaleza social y colectiva del aprendizaje, al conceptualizar que la construcción del conocimiento se produce a través de la interacción del estudiante con otros estudiantes, con independencia interrelacional centrada en los procesos de aprendizaje de orden superior (Brader-Araje, 2002). La enseñanza con simulación

permite a través de los escenarios la representación realista de las interacciones psicosociales que desempeñan un rol importante en la evolución y manejo de las situaciones clínicas que evolucionan dinámicamente en la práctica clínica real (Flanagan y Nestle, 2004).

5. Teoría del aprendizaje experiencial: Kolb (1984) conceptualizó que el aprendizaje se adquiere, se evalúa, se analiza y se reflexiona posterior a una actividad educativa. Esto representa un proceso de reflexión y análisis de la experiencia vivida que incluye las emociones, el pensamiento, así como la interacción del estudiante y el entorno de la simulación. Andressen, menciona que "la experiencia es la base y la motivación para el aprendizaje de los adultos" (2000, p. 225).

Tipos de simuladores

Antes de describir los tipos de simuladores es pertinente aclarar el concepto de la fidelidad de la simulación, fidelidad del simulador o fidelidad funcional.

La primera hace referencia al "grado en que la simulación replica el evento real o el lugar de trabajo; esto incluye elementos físicos, psicológicos y ambientales", y la segunda hace referencia "*al grado* en que el equipo utilizado en la simulación responde a las acciones del participante", según el Diccionario de la Society for Simulation in Healthcare, (Lopreiato et al., 2016).

Otro término importante es la modalidad de la simulación, el cual hace referencia a "los tipos de simulación, es decir, el medio utilizado para desarrollar la simulación clínica", según el diccionario de la SSH.

Una vez aclarados estos términos, abordaremos las siguientes clasificaciones:

La primera diseñada por Maran y Glavin (2003) describe 3 niveles de simuladores con base en su fidelidad:

1. Simuladores de baja fidelidad o *Part-Task trainers*, que son modelos anatómicos que replican una parte del cuerpo (un brazo, el tórax, la pelvis, etc.), su principal utilidad es el desarrollo de habilidades técnicas.
2. Simuladores de fidelidad intermedia, combina un software con un simulador que no es de cuerpo completo, puede ser una parte o región anatómica, por ejemplo, el simulador *Harvey* que reproduce ruidos cardiacos, pulmonares normales y de diversas patologías. Con estos simuladores se pueden desarrollar habilidades clínicas.
3. Simuladores de alta fidelidad, que son de cuerpo completo con software complejos que replican las variables fisiológicas que responden a las intervenciones realizadas por el estudiante, así mismo pueden establecer comunicación con el simulador para obtener información de su padecimiento. Con estos simuladores se desarrollan habilidades clínicas (toma de decisiones, solución de problemas, razonamiento y juicio clínico, etc.).

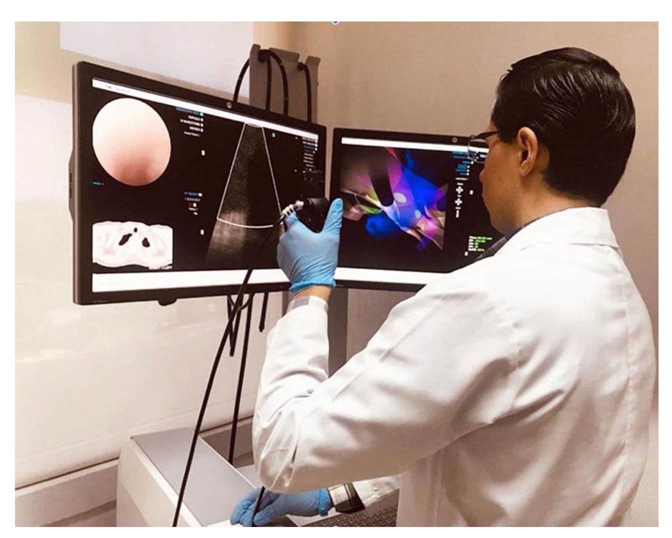
La segunda clasificación propuesta por Ziv y colaboradores (2006) se divide en 5 modalidades:

1. Simuladores de baja tecnología (entrenadores de tareas).
2. Paciente simulado, persona capacitada para representar a un paciente y se utiliza para desarrollar habilidades clínicas (interrogatorio, examen físico, comunicación, etc.).
3. Simuladores virtuales, son software que se transmiten en pantalla que facilitan el desarrollo de toma de decisiones, razonamiento y juicio clínico.
4. Simuladores de tarea compleja, estos están representados por sistemas computacionales complejos que reproducen regiones anatómicas tridimensionales con háptica auditiva, táctil

y visual, en los cuales se puede entrenar el desarrollo de habilidades técnicas y toma de decisiones **(figura 1).**

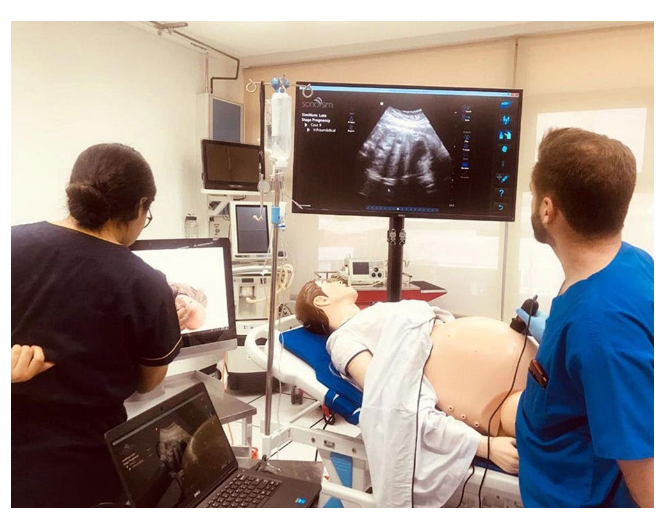
5. Simuladores de paciente completo, son maniquíes de cuerpo completo, que a través de un software simulan las constantes fisiológicas y anatómicas de un paciente, el cual responde a las intervenciones de los estudiantes y permite la enseñanza de situaciones médicas de alta complejidad **(figura 2).**

Figura 1. Simulador de tareas complejas



Simulador de entrenamiento para la broncoscopía con háptica táctil y auditiva.

Figura 2. Simulador de alta fidelidad



Simulador de alta fidelidad con ultrasonido asociado.

Etapas de la simulación

Para el desarrollo de simulaciones o actividades de simulación debemos considerar las etapas propuestas por Peter Dieckmann, (2009), que considera las siguientes etapas, 1) sesión informativa previa, 2) introducción, 3) reunión sobre el manejo del simulador, 4) teoria, 5) reunión o discusión sobre el caso, 6) escenario, 7) debriefing, 8) finalización y aplicación.

Para simplificar la propuesta realizada por Dieckmann, las conjuntamos en tres etapas **(figura 3)** que son:

Figura 3. Etapas de la simulación

Etapa	Actividades
Prebriefing	1. Sesión informativa previa 2. Introducción al ambiente de simulación 3. Reunión informativa sobre el simulador 4. El ingreso de la teoría 5. Reunión informativa sobre los escenarios
Escenario	6. Escenario de simulación
Debriefing	7. Debriefing 8. Finalización de la actividad

Fuente: Etapas de la simulación (modificada de Peter Dieckmann).

A. **Prebriefing:** en esta etapa se conjuntan de la etapa 1 a la etapa 5 de Dieckmann, donde se hace referencia a la información que se debe proporcionar al estudiante antes de realizar la simulación. Esto incluye su programación de actividades con antelación, el entorno de la simulación donde se realizará el escenario (consultorio, sala de urgencias, etc.), el material que tendrá disponible para la simulación (Monitor de signos vitales, estetoscopio, material de curación, simulador, etc.), el personal de apoyo para su práctica (enfermera, médico, familiar del paciente, etc.). Todo esto con el propósito de fomentar un ambiente seguro de aprendizaje, donde los estudiantes pierdan el miedo a ser juzgados y sobre todo a ser evaluados.

   En esta etapa hay dos elementos muy importantes, los contratos de ficción y confidencialidad del escenario; con relación a la ficción se les solicita a los estudiantes, que rompan con la incredulidad para utilizar su imaginación, apoyados de la fidelidad de la que hablamos anteriormente, esto favorece que los estudiantes vivan un escenario muy cercano a la realidad. Respecto a la confidencialidad, se les solicita a los estudiantes que no comenten lo vivido en el escenario de simulación con los demás estudiantes que aún no han vivido la simulación, de tal forma que no tengan prejuicios que puedan interferir con su desempeño y puedan realmente reflexionar sobre sus áreas de mejora.

B. **Escenario de simulación:** en esta etapa es donde se vive la simulación, esto implica un diseño previo de la simulación que incluye los objetivos de aprendizaje, la afección del paciente y la línea de tiempo con los cambios que presentará de acuerdo a las acciones tomadas por los

estudiantes. El escenario incluye el guión para el paciente simulado, así como los algoritmos que guiarán a los estudiantes en su simulación.

C. ***Debriefing*****:** es un proceso reflexivo posterior a vivir una simulación y tiene como objetivo que los estudiantes reflexionen de la experiencia vivida y sobre las acciones que llevaron a cabo, el ¿por qué las hicieron? y ¿qué decisiones fueron las que guiaron esas acciones? Hemos de resaltar que durante estas reflexiones el *debriefer* (Instructor entrenado en *debriefing*) nunca hace un juicio de dichas decisiones y acciones. Por lo tanto, deja claro que para esta etapa se requiere de un facilitador (educador o instructor) en simulación que pueda guiar el proceso de reflexión.

Métodos de enseñanza por simulación

Existen diferentes actividades por simulación con las cuales podemos apoyar el proceso enseñanza aprendizaje dependiendo de los objetivos de aprendizaje, es necesario elegir entre ellas la que mejor nos ayude a los estudiantes a alcanzar estos objetivos. A continuación, se describirán brevemente cada una de ellas.

1) **Práctica deliberada:** son actividades planeadas basadas en objetivos específicos y precisos, con la finalidad de adquirir, desarrollar y perfeccionar destrezas cognitivas y motoras, para mejorar la calidad de atención y la seguridad de los pacientes.
2) **Simulación virtual:** la recreación de la realidad representada en una pantalla de computadora. Una simulación que involucra a personas reales que operan sistemas simulados. Las simulaciones virtuales pueden incluir simuladores quirúrgicos que se utilizan para el entrenamiento de procedimientos en pantalla y generalmente se integran con dispositivos hápticos (McGovern, 1994). Un tipo de simulación que sumerge a los seres humanos en un rol central al ejercer habilidades de control motor (por ejemplo, volar un avión), habilidades de decisión (poner en acción los recursos para el control de incendios) o habilidades de comunicación (como miembros de un equipo de control de tráfico aéreo) (Hancock et al., 2008).
3) **Simulación pausa-discusión:** este método requiere de escenario de simulación, se establece durante el desarrollo de escenarios clínicos, principalmente aquellos que implican algoritmos o manejos secuenciales en los cuales se pueden establecer pausas que tienen la finalidad de realimentación y analizar las acciones realizadas por los participantes, con la finalidad de dirigir esta realimentación al logro de los objetivos de aprendizaje es muy parecida a la simulación (Guerrero, et al., 2020). Esta simulación *Rapid Cycle Deliberate Practice* la cual fue propuesta por Hunt en 2014, y donde se combina la realimentación dirigida, personalizada y la práctica repetitiva con la finalidad que puedan repetir y hacer mejor la práctica aunada a la realimentación proporcionada por un experto en un ambiente psicológico seguro (Taras y Everett, 2017).
4) **Simulación híbrida:** como lo refiere el diccionario de la SSH, es la unión de dos o más modalidades de simulación, para proporcionar una experiencia más realista, por ejemplo la combinación de un paciente estandarizado con un simulador de tareas o habilidades (puede ser una parte anatómica) en la cual se permite la enseñanza y aprendizaje tanto de habilidades técnicas (la técnica para realizar un acceso venoso) y habilidades no técnicas (como la comunicación).

5) **Escenario de simulación:** en simulación en salud, una descripción de una simulación que incluye las metas, objetivos, puntos de *debriefing*, descripción narrativa de la simulación clínica, requisitos de personal, configuración de la sala de simulación, simuladores, operación del simulador e instrucciones para los pacientes simulados (Alinier, 2011).
6) **Simulación *in situ*:** toma lugar en el ambiente/entorno de atención del paciente real en un esfuerzo por lograr un alto nivel de fidelidad y realismo. Esta capacitación es particularmente adecuada para entornos de trabajo difíciles, debido a limitaciones de espacio o ruido. Por ejemplo, una ambulancia, un pequeño avión, un sillón de dentista, un laboratorio de cateterización (Kyle y Murray, 2008). Esta capacitación es valiosa para evaluar, solucionar problemas o desarrollar nuevos procesos del sistema.

Aprendizaje reflexivo

El aprendizaje reflexivo es un elemento fundamental en la simulación y en la educación en general, si recordamos hace varias décadas la enseñanza se ha centrado en el estudiante, dejando atrás las clases tradicionales, solo con aprendizaje memorístico. En la actualidad se requiere modelos de enseñanza que favorezcan la formación de profesionales con actitud crítica y reflexiva. El aprendizaje reflexivo se fundamenta pedagógicamente en las teorías constructivistas, cognitiva, y social entre otras; al igual que la simulación. De tal forma que lograr que los estudiantes aprendan reflexionando, requiere del diseño de actividades que promuevan la mejora de las interpretaciones y significados del algún tema en específico, actividades que además planteen situaciones problemáticas que demanden la reconstrucción de los temas abordados y favorezcan la solución de los problemas de forma colaborativa. El aprendizaje reflexivo debe entenderse como una autoevaluación de una acción realizada donde el propio estudiante descubre sus áreas para mejorar (Lesbia, 2017). En la simulación, el proceso de reflexión se desarrolla a través del *debriefing*, debido a que favorece el aprendizaje de los estudiantes al vivir experiencias simuladas muy parecidas a las del contexto clínico real y al realizar el proceso de reflexión de su desempeño durante la simulación. El aprendizaje significativo que se obtiene en una actividad por simulación se pierde en gran medida si este no se acompaña de una reflexión sobre su acción, (Amaya, 2012).

Evaluación en simulación

Todo proceso de enseñanza aprendizaje requiere de ser evaluado, en la enseñanza con simulación no hay excepción, por lo que se deben de considerar diversos aspectos de la misma. La evaluación de los estudiantes en simulación puede ser formativa y sumativa, además se puede evaluar 2 o más elementos de una competencia (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes) al introducirlo a un escenario clínico muy parecido a una situación real, o una práctica liberada.

No obstante, para llevar a cabo esta evaluación deben tomarse en cuenta algunos aspectos que la International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning (INACSL) ha considerado, son varios puntos para establecer un programa de evaluación con simulación:

a. Determinar el tipo de evaluación se adaptará a la simulación.
b. Considerar un tiempo para evaluar al diseñar actividades por simulación.
c. Aplicar instrumentos de evaluación válidos y confiables.
d. Considerar en la formación docente en simulación y en evaluación en simulación.
e. Toda evaluación debe considerar los resultados obtenidos para proporcionar realimentación a los estudiantes de su desempeño y las áreas de mejora.

La evaluación se debe diseñar de acuerdo al programa académico, definir el tiempo y momento para realizarla, así como determinar las consecuencias de la misma (Martínez, et al., 2017). Dentro del diseño de la evaluación se consideran los instrumentos con los que se evaluará, al seleccionar un instrumento de evaluación debemos considerar varios aspectos:

- Programa académico (si este es por competencias, asignaturas, objetivos o resultados de aprendizaje etc.).
- Tipo de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa).
- Población a quien se aplica la evaluación (grado académico).
- Personal capacitado para fungir como evaluadores.
- Modalidad de simulación con la cual se evaluará.

En simulación se han utilizado como instrumentos de evaluación las listas de cotejo, listas de apreciación, las escalas, las rúbricas, Mini-CeX, ECOE por mencionar algunos.

Formación docente

Una vez que hemos dado un breve vistazo al mundo de la simulación, podemos darnos cuenta de que se requiere una preparación amplía en esta estrategia, antes es fundamental que los docentes interesados en implementarla, conozcan los fundamentos andragógicos, de la educación superior, de la educación médica en el caso de la simulación clínica y sobre todo los de la educación basada en competencias, ya que la simulación ha demostrado ser una estrategia eficaz en la enseñanza y evaluación de las mismas.

La formación de educadores en simulación inicialmente fue realizada por las casas comerciales de los simuladores, posteriormente las instituciones educativas, así como las diferentes organizaciones en simulación como la SSH, la Asociación de Educadores de Pacientes Estandarizados (ASPE), Society for Simulation in Europe (SESAM), Association for Simulated Practice in Healthcare (ASPiH), y la International Nursing Association of Clinical and Simulation Learning (INACSL), por mencionar algunos, las cuales se han enfocado en el desarrollo profesional de los simulacionistas, y han determinado estándares para lograr este desarrollo profesional que es un requisito de certificación (INACSL, 2021). El estándar del desarrollo profesional hace referencia a la capacitación, así como todas las actividades que permiten mantener y mejorar las habilidades de simulación específicas para poder desempeñar cualquiera de los siguientes roles o alguna combinación de estos.

1. Administrador en simulación
2. Facilitador en simulación
3. Educador en simulación
4. Investigador en simulación
5. Especialista en operaciones, especialista técnico en simulación

Es decir que al demostrar el desarrollo profesional se considera que el simulacionista es capaz de planificar, diseñar, implementar, evaluar las diferentes modalidades de simulación, pero sobre todo es capaz de mantener las buenas prácticas en simulación que permitan a los estudiantes vivir experiencias de aprendizaje seguras y de calidad (INACSL, 2021).

Por lo anterior la formación docente en simulación actualmente ha cobrado relevancia, ya que no basta con adquirir simuladores, se requiere de recursos humanos capaces de realizar cualquiera de

los roles antes mencionados; entonces se debe conocer las necesidades de capacitación de la plantilla docente que integra la simulación como estrategia de enseñanza. Además, la profesionalización docente implica que los docentes conozcan las funciones y responsabilidades de cada uno de los roles mencionados (SSH, 2016).

Es importante que los docentes se mantengan en capacitación continua, pero también que participen en actividades de investigación, asistencia a congresos y cursos de actualización en simulación, conformar redes de colaboración, creando grupos de trabajo, presentar trabajos de investigación, asistir aconferencias, etc. (INACSL, 2021).

Respecto a esta profesionalización docente, la Facultad de Medicina de la UNAM, a través del Departamento de Integración de Ciencias Médicas (DICIM), ha desarrollado un programa de capacitación sobre los principios de simulación clínica, para los profesores de las 4 asignaturas del DICIM, este curso se suma al desarrollo de cursos específicos para la Formación de Educadores en Simulación Clínica (FESC), así como al Diplomado de Educación Basada en simulación, y el Curso de Formación de pacientes Estandarizados (simulados), con el objetivo principal de difundir la simulación, las buenas prácticas y la formación de recursos humanos para la educación basada en simulación.

Sin embargo, queda mucho por hacer sobre todo en el área de la investigación, la cual debe estar enfocada en obtener evidencia para sustentar las actividades realizadas y su impacto en el proceso educativo.

Futuro de la simulación

No cabe duda que el avance tecnológico en la educación ofrece alternativas y desafíos a lo largo del proceso educativo y su entorno. En las últimas décadas, estos avances han sido de mayor innovación, ya que ofrece a diferentes profesionales (médicos, enfermeras, pilotos, militares, ingenieros, etc.) diversas oportunidades para practicar las habilidades requeridas para su profesión, aun en tiempos de pandemia por COVID-19, sin la necesidad de acudir a la escuela, facultad o consultorio, y mantener las medidas de seguridad epidemiológica.

Aun cuando la tecnología siga avanzando a favor de la simulación, es pertinente decir que no todo en simulación es tecnología, y consideramos que lo más relevante sigue siendo la formación docente y la comprensión amplia de la simulación en el proceso educativo.

En otros aspectos, la simulación se ha empleado como una estrategia que ha funcionado de manera eficaz, principalmente en la enseñanza de procesos donde se tomen decisiones, se solucionen problemas, se analizan algoritmos, actitudes y aptitudes del perfil profesional de cada área; no obstante, recientemente la simulación se ha implementado para encontrar soluciones sistemáticas que impidan que ocurran los problemas. Esto implicaría un trabajo de proceso-pensar sobre las condiciones previas a la atención eficaz, a la aplicación de los procedimientos, a las ventajas y desventajas de las diferentes formas en las que se puede organizar una atención.

Esto es muy relevante actualmente debido a que algunas instituciones de salud no han implenetado la simulación en procesos de atención de salud. En sentido, la simulación puede ayudar a sistematizar los procesos para mejorar la atención del paciente, la familia y la comunidad. Por ejemplo, los escenarios y el *debriefing* se centrarán en reflexionar en cómo evitar los problemas más que en resolverlos. Estos promueven el trabajo interprofesional, colaborativo y cooperativo muy necesario en la actualidad.

Conclusiones

La simulación como estrategia didáctica ha evolucionado desde sus inicios hasta el momento actual, no solamente en los aspectos tecnológicos, que sin duda facilitan el desarrollo de las actividades, también se ha beneficiado por la integración de las teorías posmodernas del aprendizaje y de la profesionalización docente en simulación.

No obstante, el costo de la tecnología sigue siendo una desventaja para su uso de forma general; sin embargo, los beneficios de su implementación van más allá del costo beneficio, agregándole un valor inconmensurable: la seguridad del paciente.

Otro aspecto relevante asociado a la atención y seguridad del paciente es que se pueden mejorar los procesos de capacitación no solo de los médicos en formación, sino también de los profesionales de la salud inmersos en el área laboral, para prevención del error en los procesos de la atención de los pacientes, su familia y la comunidad, favoreciendo la calidad en la atención.

Esto nos hace reflexionar en la necesidad de la importancia de la formación docente como educadores en simulación, con el propósito de implementar esta estrategia de manera eficaz, basada en las recomendaciones de las buenas prácticas por organismos líderes en simulación (INACSL, SESAM, SSH, ASPE).

"De tal forma que la simulación no sea vista como solo una innovación tecnológica, sino como una estrategia educativa que depende de la profesionalización del docente que la implementa"

Referencias

Alinier, G. (2011). Developing high fidelity health care simulation scenarios: A guide for educators and professionals. *Simulation Gaming*, 42:9-26.

Amaya, A. (2012). Simulación clínica y aprendizaje emocional. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41:44S-51S. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80625873001

Andressen, L., Boud, D., & Cohen, R. (2000). Experience-Based Learning: Contemporary Issues. En *Understanding Adult Educator and Training* (2nd ed), p 225-39.

Barona, A., Hernández, L., López, E., & Duran, C. (2019). Evaluación en Educación Basada en Simulación. En *Simulación en Educación Médica*. Editorial ASPEFAM. Mayo.

Brader-Araje. (2002). The Impact of Constructivism on Education: Language Discourse an Meaning. *American Communication Journal*, 5., p 1-10.

Bradley P. (2008). History of simulation in medical education and possible future directions. Med Educ;40(3):254-282.

Chiniara, G., & Crelinsten, L. (2019). *A brief history of clinical simulation: how did we get here? Gilles Chiniara. (2019). Clinical Simulation*. Academic Press. ISBN 9780128156575. DOI: https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815657-5.00001-2.

Dieckmann, P. (2009). *Using Simulations for Education, Training and Research*. Lengerich Pabst.

Flanagan, B., & Nestel, D. (2004). Making patient safety the focus: Crisis Resource Management in the undergraduate curriculum. Medical Education, 38; 56-66.

Hancock, P. A., & Vincenzi, D. A. (2008). *Human factors in simulation and training*. Aldershot: CRC Press.

INACSL Standards Committee, Hallmark, B., Brown, M., Peterson, D.T., Fey, M., & Morse, C. (2021, September). Healthcare Simulation Standards of Best PracticeTM Professional Development. *Clinical Simulation in Nursing*, 58, 5-8. https://doi.org/10.1016/j.ecns.2021.08.007.

Kyle, R., & Murray, W. B. (2010). *Clinical simulation*. Cambridge, MA: Academic Press.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, p. 20-38.

Lesbia, M. (2017). Aprendizaje reflexivo. Una aproximación teórica. ARJÉ. *Revista de Postgrado, 6*(11), 146-158.

Lopreiato J O (Ed.), Downing D, Gammon W, Lioce L, Sittner B, Slot V, Spain A E (Assoc. Eds.), and the Terminology & Concepts Working Group. (2016). Healthcare Simulation Dictionary. Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality; October 2016. AHRQ Publication No. 16(17)-0043.

Maran, N. G., & Glavin, R. J. (2003). Low-to high-fidelity simulation –a continuum of medical education?–. *Medical Education*, 37 (suppl 1): 22-28.

Medina, E., Sandoval, S., & Irribarrem, F. (2017). El desafío y futuro de la simulación como estrategia de enseñanza de la enfermería. *Investigación en Educación Médica, 6*(22), 119-125.

McGovern, K. T. (1994). Applications of virtual reality to surgery. *BMJ: British Medical Journal, 308*(6936), 1054.

Organizacion Mundial de la Salud. (2019). Accion mundial en pro de la seguridad del paciente. 72.ª Asamblea Mundial de la Salud. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/329285/A72_R6-sp.pdf

Society for Simulation in Healthcare Committee for Accreditation of Programs HS, CORE Standards and Measurement Criteria. 2016.

Taras, J., & Everett, T. (2017). Rapid Cycle Deliberate Practice in Medical Education –a Systematic Review. *Cureus*, 19;9(4), e1180. doi: 10.7759/cureus.1180. PMID: 28540142; PMCID: PMC5441688.

Ziv, A. et al. (2006). Simulation-based medical education an ethical imperative. *Simulation Healthcare*, 1, 252-256.

Capítulo 22

Formación docente en recursos educativos abiertos y repositorios

Edith Tapia Rangel, Ricardo Arroyo Mendoza, Moisés C. Fraire Benitez, Jorge León Martínez

En el corazón del movimiento de recursos educativos abiertos se encuentra la idea simple y poderosa de que el conocimiento del mundo es un bien público y que la tecnología en general y la World Wide Web en particular brindan una oportunidad extraordinaria para que todos compartan, usen y reutilicen ese conocimiento.

Marshall S. Smith
y Catherine M. Casserly

Resumen

Este capítulo se integra por cuatro apartados. El primero se refiere a una contextualización sobre la importancia de los recursos educativos abiertos y su distribución a través de repositorios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como referencia organizaciones internacionales reconocidas, así como la experiencia en nuestra universidad. En el segundo apartado se presenta una breve relatoría del desarrollo de recursos educativos en la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), desde 2004 a la fecha, considerando el periodo de la pandemia y las estrategias implementadas para la educación remota de emergencia; asimismo, se profundiza en el recurso educativo abierto denominado Unidades de Apoyo para el Aprendizaje (UAPA) y en su proceso de desarrollo, así como los espacios universitarios para concentrar dichos recursos. El tercer apartado expone las áreas de oportunidad detectadas a lo largo de estos años por el equipo que ha participado en la coordinación y desarrollo de los recursos, agrupadas en los rubros: pedagógico, corrección de estilo, tecnológico, comunicación visual, catalogación y repositorios, y derechos de autor. En el cuarto apartado se desarrolla una propuesta de formación docente para la creación de recursos educativos abiertos, a partir de las áreas de oportunidad detectadas. El último apartado presenta las conclusiones y reflexiones derivadas de la experiencia en el desarrollo y distribución de los recursos educativos de la CUAIEED, en colaboración con entidades académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Introducción

Actualmente, los estudiantes tienen a su alcance grandes cantidades de información que puede apoyarlos en sus procesos de aprendizaje; las instituciones de educación superior, conscientes de ello, realizan esfuerzos extraordinarios para generar y poner a disposición de los estudiantes recursos educativos de calidad, elaborados por su personal docente, ya sea para que los utilicen en el estudio independiente o que formen parte de las estrategias de enseñanza de sus docentes.

Como se menciona en el Marco Institucional de Docencia de la UNAM, se requiere una instrumentación institucional para la impartición docente en cada dependencia académica en donde interactúan profesores y alumnos, y que entre sus elementos se encuentren los materiales o recursos educativos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (UNAM, 2003).

Conceptos

Recursos Educativos Abiertos

Los recursos educativos son "cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículo (por su parte o la de los alumnos) para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas, o facilitar o enriquecer la evaluación" (Cacheiro, 2011, p. 70).

La UNESCO también considera que el acceso universal a la educación de calidad contribuye a la paz, al desarrollo social y económico sostenible, y al diálogo intercultural. Los REA ofrecen una oportunidad estratégica de mejorar la calidad de la educación y el diálogo sobre políticas, el intercambio de conocimientos y el aumento de capacidades (UNESCO, 2021).

La definición que proporcionan Atkins, Brown y Hammond en el documento "Directrices para los Recursos Educativos Abiertos (REA) en la Educación Superior", publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) señala: "Los REA son materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier medio, que residen en el dominio público y se han publicado bajo una licencia abierta que permite el acceso, uso, reformulación, reutilización y redistribución por terceros con restricciones mínimas o inexistentes. El uso de estándares técnicos abiertos mejora el acceso y el potencial de reutilización" (UNESCO, 2015a, p. V).

Asimismo, en el *Glosario de Innovación Educativa* de la CUAIEED se definen los recursos educativos abiertos como:

> Objetos de aprendizaje y materiales disponibles para cualquier persona, para fines educativos, de evaluación y de investigación. El desarrollo y la promoción de los recursos educativos abiertos suelen estar motivados por el deseo de frenar la comercialización del conocimiento y proporcionar una alternativa accesible para todas las personas, lo que le da su valor instrumental en la práctica docente. Por lo general se aplica a los recursos digitales, como cursos, libros de texto, tutoriales, conferencias y, en algunos casos, al software utilizado para hacer o distribuir material utilizado en la enseñanza, el aprendizaje o la investigación (Sánchez et al., 2022, p. 156).

Además de estos recursos, existen otros tipos:

- Infografía didáctica. Reinhardt citado por Mata et al. (2020) plantea una categoría de infografía didáctica, que por lo que respecta a su uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se conceptualiza como "un conjunto de estructuras enunciativas de característica textual e iconográfica que expresan un contenido referente a un acontecimiento particular transformándolo en un saber público" (p. 135). Por sus principios cognitivos, de organización de la información y de la representación gráfica, la infografía es un vehículo idóneo para la extensión de información para la enseñanza.
- El video como recurso digital. Como menciona Cabero (2002) en el documento *Guías de Aprendizaje TIC Dirigidas a Profesores de la UASLP*, elaborado por la Coordinación de Tecnología

> Educativa de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), el video como recurso educativo funciona como: 1) instrumento motivador, 2) instrumento de conocimiento, 3) instrumento de evaluación, 4) recurso para la investigación de proceso de laboratorio, 5) medio de formación y perfeccionamiento de los profesores en los contenidos de su área, 6) instrumento de comunicación y alfabetización icónica de los estudiantes, 7) medio de formación y perfeccionamiento del profesorado, dentro de sus estrategias didácticas y metodológicas, 8) herramienta de investigación psicodidáctica, y 9) transmisor de información; de aquí la necesidad de fomentar en los profesores su producción y uso dentro de sus dinámicas de clase.

La creación de recursos educativos abiertos no garantiza por sí sola la calidad, rentabilidad y eficiencia de los mismos (UNESCO, 2015a), todo depende de los procesos establecidos para su creación. Estas razones son importantes para que los docentes universitarios conozcan y participen en el desarrollo de contenidos, y no solamente los usen.

Como se señala en la *Guía Básica de Recursos Educativos Abiertos* (UNESCO, 2015b), el potencial transformador de la educación que tienen los REA gira alrededor de tres posibilidades entrelazadas:

> 1. La mayor disponibilidad de materiales de aprendizaje relevantes y de alta calidad puede contribuir para preparar estudiantes y educadores más productivos.
> 2. El principio que permite la adaptación de los materiales proporciona uno de los muchos mecanismos para la construcción del papel del alumno como participante activo en el proceso educativo, dado que estos aprenden mejor haciendo y creando, y no leyendo y absorbiendo pasivamente.
> 3. Los REA tienen potencial para aumentar la capacitación al permitir que instituciones y educadores accedan, a bajo costo o gratuitamente, a los medios de producción necesarios para desarrollar su competencia en la producción de materiales educativos y llevar a cabo el diseño instructivo necesario para integrar dichos materiales en programas de aprendizaje de alta calidad (pp. 14-15).

Es también significativa la capacidad de los REA para ser responsivos, de modo que puedan ser utilizados por cualquier tipo de equipo conectado a Internet, como computadoras personales, laptops, tabletas electrónicas o dispositivos móviles; estos últimos, los indiscutibles ganadores respecto a la penetración de tecnologías en prácticamente todos los países del mundo. Por otro lado, es necesario generar más investigación para el desarrollo de nuevas estrategias para el uso de los REA en los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se hace necesaria la generación y aplicación de estándares de calidad a los REA, de tal manera que su búsqueda e incorporación sea más fácil para docentes y estudiantes.

El futuro de los REA también está íntimamente relacionado con otros aspectos; uno de ellos es el establecimiento y cumplimiento de políticas públicas que promuevan su desarrollo y disposición legal, así como la concientización de su valor en sociedades donde el conocimiento aún no es tan abiertamente compartido.

Es recomendable que existan políticas institucionales y prácticas sobre la creación, almacenamiento (repositorios), distribución y publicación de recursos educativos abiertos en las universidades, y considerar, entre otros aspectos, la infraestructura y capacitación que se debe proporcionar a los docentes que los desarrollan.

Repositorios

El 19 de agosto de 2019 se crea el Repositorio Institucional de la UNAM. Con su creación, se define *repositorio universitario* como: “Plataforma digital interoperable constituida por una capa de almacenamiento, servicios de conectividad y un portal que, siguiendo estándares internacionales, almacena, mantiene y preserva los contenidos digitales y metadatos generados o resguardados por las diversas entidades o dependencias universitarias, en el ejercicio de sus funciones sustantivas” (UNAM, 2019, p. 23).

A través de la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información, se han suscrito contratos conocidos *como acuerdos transformativos o Read & Publish* (*Leer y publicar*) con seis editoriales internacionales: Cambridge University Press, De Gruyter, lnternational Water Association, Microbiology Society, The Company of Biologist y Wiley; estos acuerdos respaldan el acceso a los artículos y la publicación de artículos en acceso abierto. Dado lo anterior, las y los autores de nuestra universidad cuentan con esta opción para publicar artículos de investigación en acceso abierto. Estos acuerdos se han convertido en una tendencia mundial, impulsada por agencias nacionales de financiación de la investigación europea.

Los repositorios de recursos educativos ofrecen una variedad de materiales didácticos en la red, creados por entidades, docentes, investigadores y estudiantes; estos repositorios pueden ser de objetos de aprendizaje, en cuyo caso se trata de unidades temáticas en red que desarrollan un contenido, planteando objetivo, contenido y evaluación.

Según García Aretio, los REA y su distribución a través de repositorios serán elementos importantes para un futuro esperanzador en la educación:

> A pesar de todo, si el conocimiento es un bien público, si la tecnología nos permite producir, almacenar, compartir, reutilizar y construir juntos, si los gobiernos y organismos públicos están cada vez más convencidos de las bondades de contar con potentes repositorios de REA, si se asume cada vez más la cultura de las licencias abiertas y continúa sin parar la penetración de tecnologías móviles nos encontramos en la situación perfecta para un futuro prometedor de los Recursos Educativos Abiertos (León et al., 2021, p. 308).

Antecedentes

Historia

Desde 2004 la CUAIEED apoya a las entidades académicas a desarrollar las asignaturas y programas académicos de planes de estudio en la modalidad a distancia. A lo largo de este tiempo, el tipo de desarrollo ha ido evolucionando con respecto a los recursos y formas en que estos contenidos se generan. Un primer ejercicio de generación de REA, a partir de los programas educativos a distancia, fue la creación en 2011 del OpenCourseware de la UNAM, un espacio que albergó los contenidos de asignaturas de las licenciaturas en Derecho y en Diseño y Comunicación Visual.

Unos años después se diseñó un modelo básico de contenido, denominado Unidades de Apoyo para el Aprendizaje (UAPA), las cuales son “materiales didácticos que consideran las propiedades de los objetos de aprendizaje, que además incorporan elementos para enriquecerlos y contextualizarlos, otorgando sentido e integridad a la situación formativa, posibilitando que el alumno tenga a su alcance lo necesario para desarrollar un aprendizaje específico, significativo y autónomo” (León y Tapia, 2017, p. 164). En 2012 se retomó el modelo de las UAPA, para crear una serie de recursos de apoyo al docente en su formación pedagógica; si bien el proyecto no se concretó, las UAPA diseñadas permanecieron ahí.

En 2015 se inició un proyecto para la producción de cursos, que en un primer momento se denominaron *Cursos de Cultura General*, y que luego se transformaron en cursos *Aprendo+*. Los cursos

Aprendo+ abordan temas de cultura general y son autogestivos; tienen una duración de entre seis y 20 horas, y son desarrollados por equipos multidisciplinarios y expertos en contenido de entidades académicas de la UNAM.

En 2016 se inició un proyecto con la Facultad de Medicina que impulsó el desarrollo de recursos educativos; consistió en la elaboración de UAPA relacionadas con temas provenientes de los planes y programas de estudio que resultan de difícil comprensión y que los alumnos pudieran revisar continuamente para estudiar. Estas UAPA fueron depositadas en un espacio denominado *Ponte en Línea*, el cual es de carácter cerrado. A partir de 2020, se estableció que las nuevas UAPA generadas para Ponte en Línea fueran abiertas y se resguardaran en el repositorio de UAPA (https://uapa.cuaieed.unam.mx/). En 2017 se llevó a cabo una iniciativa con la Facultad de Contaduría y Administración, para el desarrollo de UAPA relacionadas con sus tres licenciaturas: Administración, Contaduría e Informática. Asimismo, surgió la inquietud de hacer UAPA en otras entidades académicas de la UNAM, por lo que fue necesario organizarlas en el repositorio ya mencionado.

Por la relevancia que han cobrado las UAPA y por ser la base para la propuesta de este capítulo, abordaremos más acerca de este recurso.

La UAPA es un recurso educativo autocontenido, es decir, por sí sola constituye un todo (unidad temática) y a su vez puede formar parte de un programa más amplio (curso, asignatura, módulo); es interoperable y reutilizable, y además incorpora elementos para enriquecerlos y contextualizarlos, lo que otorga sentido e integridad a la situación formativa y posibilita que el alumno tenga a su alcance lo necesario para desarrollar un aprendizaje específico, significativo y autónomo. Las UAPA presentan de manera organizada el contenido, actividades de aprendizaje y autoevaluación de las unidades, temas o subtemas a desarrollar, para cumplir los objetivos de aprendizaje propuestos; para ello se apoyan de elementos textuales, gráficos, audiovisuales e interactivos. Además, son elaboradas por docentes de la UNAM que participan en el desarrollo de programas de educación formal a distancia.

Las UAPA están estructuradas con los siguientes elementos:

- Introducción. Texto que presenta de manera general los contenidos de la UAPA indicando cómo están organizados, su relevancia y sugerencias para su estudio.
- Objetivo. Establece la meta que alcanzará el usuario al concluir el estudio de la UAPA.
- Contenido. Se refiere a la presentación en distintos formatos del conocimiento disciplinar, procedimental o actitudinal que se desea que el usuario aprenda.
- Actividades de aprendizaje. Labores diseñadas para que el usuario logre el objetivo de aprendizaje.
- Autoevaluación. Evaluación automática con retroalimentaciones positivas y negativas que mide si se alcanzó el objetivo de aprendizaje.
- Fuentes de información. Lista de documentos que sirvieron de referencia para la construcción de la UAPA (Tapia y León, 2019).

Pandemia

En 2020, con el confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19, se emprendieron diversas acciones por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para que continuaran las actividades de manera remota. Para ello se elaboró en marzo de 2020 el *Plan de contingencia para la emergencia sanitaria*. Este Plan consideraba: un *Campus Virtual*, que sirviera de apoyo y referencia a la comunidad universitaria, integrando información de apoyo docente, accesos directos a herramientas digitales, tutoriales e infografías; tecnologías sincrónicas y asincrónicas de acceso libre y con

licenciamiento para la impartición de clases; libertad a las entidades académicas para decidir y organizar la forma en que los profesores impartirán las clases remotas, considerando como base tres escenarios: docentes que ya imparten clases con tecnología, docentes con competencias tecnológicas básicas y docentes que usan tecnología, pero no para impartir clases; asesoría y acompañamiento a las entidades académicas y sus docentes en aspectos pedagógicos y tecnológicos (León et al., 2021).

Es durante este periodo que adquirieron gran relevancia los recursos educativos con los que contaba la UNAM. En el caso específico de los recursos dispuestos por la CUAIEED, fueron relevantes los repositorios de UAPA y de videos, los cuales alcanzaron niveles récord de visitas y accesos. Un ejemplo de ello es el repositorio de UAPA, que durante el periodo de la pandemia acumuló un total de 4'262,159 vistas.

Campus Virtual

Campus Virtual se creó como un espacio para enriquecer y apoyar la actividad académica a través del uso de las TIC, la asesoría técnica y la capacitación. En este espacio se presentan de manera organizada herramientas que la comunidad universitaria puede utilizar a través de sus entidades académicas; instrumentos de apoyo didáctico para que los docentes integren las tecnologías en su quehacer académico en las modalidades abierta y a distancia; y asesoría para la configuración y parametrización de herramientas propias de cada entidad académica.

Existen dos grupos principales de apoyo: los instrumentos para promover estrategias didácticas y las herramientas que apoyen a los docentes en el uso de las tecnologías para su actividad docente. A continuación describiremos cada uno de estos grupos.

Estrategias didácticas (documentos de experiencias Campus virtual)

El grupo de instrumentos para promover estrategias didácticas se encuentra organizado en las siguientes secciones del Campus Virtual:

- Recomendaciones Académicas. Ofrece documentos que brindan apoyo y orientación al docente, con el fin de que pueda realizar sus planeaciones de clase mediada por tecnologías, en aspectos que tienen que ver con la planeación didáctica, estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación, entre otros.
- Clases Virtuales. Este apartado cuenta con dos secciones: Soy profesor nuevo en el uso de tecnologías y Otros escenarios.
- Contenidos Educativos Abiertos. En este espacio se presentan aquellos espacios universitarios y no universitarios que albergan recursos educativos como: Repositorio Institucional, Biblioteca Digital UNAM, UNAM RETo, RUA, MOOC, Aprendo+, UAPA Bachillerato, UAPA Licenciatura, MediaCampus, AVI, Prometeo, Repositorio de Innovación Educativa, Recursos Digitales Interactivos para el Bachillerato UNAM, Revista Digital Universitaria, MERLOT, OER Commons, Hippocampus.

Uso de tecnologías en la educación

Dentro del grupo de las herramientas que apoyen a los docentes en el uso de las tecnologías para su actividad docente, se encuentran las siguientes secciones en Campus Virtual:

- Seminarios Web. En este apartado se presenta tanto la programación de los próximos seminarios web, como el acceso al canal de Youtube de Campus Virtual, donde quedaron registrados todos los seminarios web emitidos y los videotutoriales propios y de terceros.
- Tecnologías para la Educación. Apartado que despliega para el docente los enlaces a las principales herramientas tecnológicas de las que puede apoyarse para realizar su actividad.
- Tutoriales, Manuales e Información adicional. Que apoyan el uso de distintas herramientas tecnológicas, como Zoom, Google Meet, Webex Meetings, Google Classroom, Edmodo, Moodle.

Desarrollo de recursos educativos abiertos

Método de desarrollo

El desarrollo de recursos educativos en la CUAIEED atiende al trabajo en conjunto de un grupo de expertos en distintas áreas, cada uno de los cuales aporta sus conocimientos y habilidades en este esfuerzo colaborativo.

Dentro de los perfiles que conforman este grupo de expertos se encuentran:

- Experto en contenido. Docente que redacta los contenidos, selecciona las fuentes de información y elige los medios de comunicación que se emplearán.
- Administrador de proyectos. Líder que coordina y organiza los recursos humanos, materiales y temporales para elaborar los recursos educativos.
- Asesor pedagógico. Especialista en educación, que apoya al experto en contenido en el desarrollo del objeto educativo.
- Corrector de estilo. Especialista en lingüística, responsable de la revisión ortográfica, sintáctica, de uniformidad y de estilo de los materiales desarrollados.
- Comunicador visual. Experto en diseño y comunicación visual, encargado de realizar todas las imágenes y textos; adaptar las plantillas de recursos o elementos visuales; elaborar animaciones, esquemas y diagramas; y verificar la accesibilidad del sitio electrónico.
- Abogado especialista en derechos de autor. Experto en materia de propiedad intelectual, que brinda asesoría al equipo sobre el uso de materiales de terceros.
- Experto audiovisual. Especialista en audio y video que realiza la producción y postproducción de material multimedia, sobre todo de video.
- Ingeniero en sistemas. Experto en lenguajes de programación, quien elabora los interactivos y demás recursos informáticos que apoyan a la integración del recurso (León y Tapia, 2017).

Este equipo de trabajo organiza sus actividades con base en un método de desarrollo que considera las siguientes fases de trabajo:

1. Definición del perfil del proyecto. Fase que considera dos etapas: la primera establece los aspectos administrativos (datos del proyecto, participantes, calendarios); y otra sustantiva, que establece la organización del recurso en información y en navegación, a fin de establecer el guion instruccional.
2. Análisis de contenidos. Fase donde los expertos en contenido, acompañados por un asesor pedagógico, establecen los contenidos que integrarán el recurso educativo.
3. Asesoramiento pedagógico y corrección de estilo. Fase donde se formulan las actividades de aprendizaje y evaluación, la organización de la propuesta de manera general, y se lleva a cabo la corrección de estilo del guion instruccional.

4. Comunicación visual e integración. Fase en donde se realizan la producción de imágenes, páginas web, interactivos, videos y más recursos, para integrarlos en el curso.
5. Implementación, evaluación y actualización: liberación de los productos y procesos posteriores para revisarlos y mantenerlos actualizados (León y Tapia, 2017).

Resultados obtenidos
Como resultado del trabajo conjunto entre el equipo multidisciplinario conformado por miembros de las entidades académicas y de la CUAIEED, actualmente se cuenta con: Un Bachillerato a Distancia (B@UNAM) que tiene presencia a nivel nacional e internacional; 22 programas de licenciatura en la modalidad a distancia; asignaturas a distancia de programas presenciales para diversas escuelas y facultades, como: Filosofía y Letras, Estudios Superiores Acatlán, Estudios Superiores Iztacala, Medicina, Música, Trabajo Social, Arquitectura, y el Colegio de Ciencias y Humanidades; Maestrías para algunos programas de posgrado, como: Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, y Posgrado en Ciencias de la Administración; Diferentes tipos de recursos educativos que apoyan a los distintos programas académicos que se imparten en la UNAM, como: libros electrónicos (57), cursos Aprendo+ (75) y UAPA (655).

Almacenamiento, difusión y uso de recursos educativos abiertos
Todos estos recursos abiertos necesitan de espacios donde puedan ser consultados por las personas que los requieran; estos espacios se denominan *repositorios*. Un repositorio es “un sitio web centralizado donde se almacena y mantiene información digital, habitualmente bases de datos o archivos informáticos. Pueden contener los archivos en su servidor o referenciar desde su web al alojamiento originario” (La Serna et al., 2010, p. 70). Estos repositorios generalmente son de acceso público y su función es organizar, archivar, preservar y difundir la producción intelectual de las entidades académicas.

Espacios institucionales
La CUAIEED ha generado algunos repositorios para albergar los distintos recursos educativos que se realizan en conjunto con las entidades académicas; ha apoyado en el diseño e implementación de repositorios propios de las mismas; y ha participado en la creación de repositorios a nivel UNAM. Algunos de los repositorios más relevantes se describen a continuación.

MediaCampus
MediaCampus (https://mediacampus.cuaieed.unam.mx/) es un repositorio donde se albergan: programas de televisión, UAPA, cápsulas, entrevistas, conferencias, etc., que le permiten al estudiante obtener un aprendizaje específico.

UAPA
Otro repositorio es el de las UAPA (https://uapa.cuaieed.unam.mx/), una plataforma que tiene por objetivo organizar, archivar, preservar y difundir todos los contenidos educativos digitales que desarrollan las entidades académicas y dependencias de la UNAM, en conjunto con la CUAIEED, denominados UAPA. Este repositorio está organizado de esta manera: Bachillerato, Idiomas, Licenciaturas, y Entidades Académicas.

Ponte en Línea

La CUAIEED también ha apoyado en la creación de los repositorios Ponte en Línea, que acercan a los jóvenes estudiantes de la UNAM a recursos educativos elaborados tanto por las instituciones educativas per se, como los elaborados por esfuerzos colaborativos. Ponte en Línea se considera como un espacio que permite el aprendizaje, a través de la presentación de recursos en un sistema de respuestas basado en datos, para el aprendizaje personalizado.

RI UNAM

El Repositorio Institucional de la UNAM (www.repositorio.unam.mx) es el principal punto de consulta en línea de los contenidos digitales en acceso abierto producidos o resguardados por la Universidad. Tiene como objetivo "coadyuvar en la gestión digital del conocimiento, lo que implica el depósito, cosecha, custodia, resguardo, preservación, integración y diseminación de los metadatos o contenidos digitales, siguiendo estándares nacionales e internacionales, así como el fomento a la implementación de repositorios y plataformas universitarios interoperables" (UNAM, 2019, p. 23).

Áreas de oportunidad en la construcción de recursos abiertos (UAPA)

A partir de la experiencia adquirida en el desarrollo de los recursos educativos mencionados, se ha detectado que los docentes requieren de ciertos conocimientos y habilidades que les permitan transitar por los procesos de desarrollo, de manera armónica. Las siguientes líneas presentan de manera general las principales dificultades que enfrentan los docentes cuando participan en el desarrollo de recursos educativos, y han sido clasificadas para un mejor análisis y explicación:

Pedagogía

- Dar un título apropiado a la temática que abordarán en la UAPA y describir el concepto visual que representa.
- Calcular el tiempo de estudio que considere la exposición del tema en sus distintos formatos y la realización de las actividades. Esta problemática se extiende al desarrollo de programas formales, de educación continua y recursos educativos.
- Redactar la introducción. Generalmente se les invita a redactarla cuando han desarrollado todo su recurso o asignatura, teniendo en cuenta tres elementos: qué se va a exponer, a partir de dónde y su importancia; sin embargo, a menudo queda corta y resulta insuficiente.
- Definir el objetivo de aprendizaje, al desconocer las acciones cognitivas que se espera que los alumnos realicen al aprender. Principalmente encuentran dificultades en identificar el nivel cognitivo que desean alcanzar y cómo expresarlo.
- Crear una secuencia didáctica congruente, comenzando con que los docentes no cuentan con la claridad ni entendimiento respecto al modelo educativo del plan de estudios al que pertenece la asignatura que imparten. A partir de ello se presentan dificultades para:

    - Definir los objetivos, contenidos y las evidencias de aprendizaje.
    - Definir la forma de enseñanza a emplear, pues no cuentan con conocimientos respecto a las herramientas y estrategias didácticas para la enseñanza, lo que impide lograr la congruencia que debe existir entre el objetivo de aprendizaje, el contenido, las actividades de aprendizaje y la evaluación (secuencia didáctica). Asimismo, faltan habilidades para generar reflexión, crítica, innovación y motivación en los estudiantes.

- Describir las imágenes y gráficos seleccionados para enriquecer el contenido, sobre todo para redactar el texto alternativo que se requiere para lograr la accesibilidad de los recursos educativos a desarrollar.

Corrección de estilo

- Redactar el contenido o los conocimientos a adquirir, ya que son requeridos de forma textual, para crear cualquier tipo de objeto de acuerdo al método de desarrollo antes expuesto. Si bien se les propone a los docentes estas preguntas: ¿Qué aprendizajes se quieren promover de acuerdo al objetivo de aprendizaje?, ¿cuáles conceptos y hechos son primordiales?, ¿qué orden se seguirá para exponerlos?, ¿a qué nivel de profundidad y amplitud se desarrollarán?, ¿qué perfil tienen los alumnos para considerarlo en la exposición?, ¿enfrentan dificultades para construir estos elementos en una narrativa expositiva?
- Desconocimiento de las nuevas normas ortográficas, y por lo tanto errores ortográficos, presentes también en las imágenes que incluyen.
- Errores sintácticos u omisiones en la exposición de ideas.
- Falta de uniformidad en la redacción a lo largo del escrito.
- Como señala Roa (2013), muchos docentes presentan "una falta de familiaridad con las demandas y los objetivos de la tarea, desconocen la naturaleza del proceso de composición escrita y las características funcionales y estructurales de los textos" (p. 83).
- Identificar las consideraciones para la citación de fuentes de información que incluyen en su contenido. Como señala Roa (2013): "con relación a los aspectos lingüísticos, en sus escritos los docentes no suelen jerarquizar la información ni distinguir entre el discurso propio y el de otros, y muestran una escasa integración entre diversas fuentes de información" (p. 83).

Tecnología

- Identificar los recursos informáticos que pueden utilizarse para la presentación de contenido. Si bien existe un catálogo de recursos multimedia y una asesora pedagógica que los apoya en una adecuada selección, algunas veces resulta insuficiente, lo cual se evidencia en la insistencia de utilizar recursos no adecuados, que en lugar de cumplir la función de organizar gráficamente el contenido, crean confusión o son imposibles de implementar en algunos casos.
- Buscar y recuperar imágenes precisas para ilustrar el contenido, así como problemas para ubicar fuentes confiables mediante búsquedas de Internet, que le permitan encontrar material educativo audiovisual o multimedia que forme parte del recurso educativo que elabora, y con ello tener la certeza de que estos materiales cumplen con criterios académicos y estarán disponibles en el momento en el que los estudiantes lo requieran.
- Manejar y aprovechar programas informáticos que les permitan desarrollar, almacenar y difundir sus contenidos y recursos educativos, así como usar herramientas web 2.0 para la creación de contenido.
- Definir los formatos electrónicos adecuados para presentar contenido, que le permitan a los estudiantes hacer uso accesible de los recursos educativos tales como: hipertextos, documentos PDF o de ofimática, libros electrónicos, imágenes, audios, videos, multimedia, simuladores.
- Utilizar las herramientas tecnológicas que les permitan participar del proceso enseñanza-aprendizaje en espacios tecnológicos, así como colaborar y compartir información en línea, como son: los sistemas de gestión del aprendizaje o de contenidos (Learning Management

System - LMS o Content Management System - CMS), los sistemas de mensajería instantánea, redes sociales, sistemas para compartir videos o emisiones de radio (podcast).

Comunicación visual

- Identificar y aplicar los fundamentos del lenguaje visual, la comunicación visual, las tecnologías para el diseño, los medios en los que aplica, los principios de diseño; es decir, los docentes presentan una falta de conocimientos para presentar la información y hacer asequible el conocimiento de manera gráfica o visual. Un aspecto poco conocido por los docentes es la representación visual de aquello que quieren comunicar, es decir, los reforzadores visuales correctos que requiere el escrito, para permitir que el alumno comprenda lo que queremos que aprenda; estos elementos gráficos permiten representar, transmitir o ejemplificar lo expresado, tales como: cuadros, diagramas, esquemas, mapas, organigramas, líneas de tiempo, etc.
- Aplicar las bases del diseño gráfico en las propuestas de presentación de contenido.
- Elaborar la metáfora pedagógica necesaria para diseñar los recursos que se organizan en la interfaz gráfica.
- Esbozar o diseñar una interfaz gráfica que permita que el estudiante comprenda, sin la necesidad de la presencia del docente.
- Esbozar el diseño y funcionamiento del recurso en dispositivos móviles, los cuales son aquellos a los que tienen más acceso los estudiantes.

Catalogación y repositorios

- Desconocer la importancia de los datos propios del recurso (metadatos), para que puedan ser visibles para los buscadores en Internet.
- Crear los metadatos que conforman el recurso educativo, con el objeto de catalogarlo y guardarlo en un repositorio.
- Desconocer la diversidad de repositorios de recursos educativos existentes en la UNAM, que les permita enriquecer sus propios recursos. También desconocen los procedimientos de clasificación y puesta de sus recursos en dichos repositorios.

Derechos de autor

- Identificar si pueden hacer uso de las imágenes que proponen para incluirlas en sus recursos educativos, y para construir las referencias adecuadas.
- Desconocer los derechos y obligaciones como autor/usuario de una obra.
- Comprender que en la búsqueda de material digital intervienen en el trabajo creativo de distintos profesionales, los cuales elaboran contenidos, textos e imágenes, elementos auditivos y visuales, y la programación, que permite la interacción del usuario con la información; por lo que cuando se incorpora contenido deben citarse conforme a reglas de citación establecidas.

Propuesta de formación docente para la construcción de recursos educativos

Con base en las áreas de oportunidad detectadas, consideramos que las temáticas que a continuación se mencionan permitirán al docente transitar con mayor facilidad en el proceso de desarrollo de recursos educativos.

Redacción

El objetivo es que el docente pueda producir la narrativa adecuada para dar a conocer el tema, la descripción de fenómenos, situaciones o conceptos, mostrando congruencia entre las ideas expuestas, para lograr un texto didáctico base con lógica y nivel de profundidad adecuado, en un lenguaje asequible al público objetivo.

- Conocimiento de los procesos del antes, durante y después de escribir, atendiendo a las preguntas planteadas para generar contenido: ¿Qué aprendizajes se quieren promover de acuerdo al objetivo de aprendizaje?, ¿cuáles conceptos y hechos son primordiales?, ¿qué orden se seguirá para exponerlos?, ¿a qué nivel de profundidad y amplitud se desarrollarán?, ¿qué perfil tienen los alumnos, para considerarlo en la exposición?
- Conocimientos acerca de la naturaleza y características de los textos académicos, para que cumplan con su objetivo de ser soportes y transmisores de conocimientos, mediante el empleo de los modos discursivos: exposición, explicación y argumentación. Se busca que el docente adquiera una competencia textual discursiva que implique lo siguiente: conocer y usar la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento; conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos; involucrar procesos de razonamiento en la escritura; planificar, buscar, seleccionar, comprender y sintetizar la información de diferentes fuentes; organizar y verbalizar las ideas; revisar y controlar el texto que se escribe, y considerar aspectos emocionales y motivacionales (Roa, 2013).

Pedagogía

Para que el docente, tras la planeación de qué quiere enseñar, establezca qué estrategias o herramientas didácticas utilizará para lograr el objetivo de aprendizaje, fundamentado en qué teorías del aprendizaje y demás elementos que le permitan plantear la secuencia de estudio.

- Didáctica y estrategias de aprendizaje. Entendiendo *didáctica* como la disciplina que…

> orienta, socializa, integra y sistematiza en un cuerpo teórico en evolución ascendente, continua y sistemática, los resultados investigativos y de la experiencia acumulada en la práctica educativa, orientados a la exploración de la realidad del aula, a la detección, el estudio y la búsqueda de soluciones acertadas de los problemas que afectan e impiden el desarrollo óptimo, eficaz y eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje en su manifestación más amplia y contemporánea, que implica emocional y físicamente a profesores y estudiantes y los coloca en posición de éxito, en roles diferentes, pero con un propósito similar, a los primeros como guías, conductores del mismo y a los últimos como sujetos de su propio aprendizaje capaces de aprender el contenido de las asignaturas y los métodos para conseguirlo y de valorar críticamente las estrategias aplicadas para lograrlo, revela al método como parte del contenido, crea y desarrolla estructuras de participación que se sustentan en el diálogo y la retroalimentación, que facilitan la construcción y el desarrollo del aprendizaje, concebido, ejecutado y dirigido en el marco de instituciones educativas, para explicar, relacionar, demostrar y aplicar conocimientos necesarios para la vida práctica, en función de la formación integral de la personalidad, mediante el ascenso progresivo de la dependencia a la independencia autorregulada y a la capacidad de aprender por sí mismo durante toda la vida, en correspondencia con sus aspiraciones, sociales, grupales e individuales y el contexto, en un entorno histórico concreto (Abreu et al., 2017, p. 89).

Asimismo, se entiende por estrategias de aprendizaje: "las actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar su tarea, cualquiera que sea el ámbito o contenido del aprendizaje" (Beltrán, 2003, p. 3).

- Teorías del aprendizaje, entendidas como "una construcción que explica y profetiza el cómo aprende el ser humano basándose en la concepción de diversos teóricos" (Vega et al., 2019, p. 51). A través del conocimiento de ellas se espera que el docente pueda entender, anticipar y regular la conducta de los estudiantes, diseñando maniobras que faciliten su acceso al conocimiento.
- Enseñanza, entendida como el "proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad" (Lodoño y Calvache, 2010, p. 17). Los modelos de enseñanza-aprendizaje se fundamentan en las siguientes variables: "fundamentación teórica, proceso de diseño de la enseñanza que le es característico, desarrollo en el aula, papel que ocupa el docente y tipo de evaluación que promueve" (Rodríguez, 2014, p. 79).
- Currículum. Para que el docente, "con base en lo que la institución y los programas escolares propongan, diseñe estrategias metodológicas, seleccione los recursos didácticos y elabore los instrumentos necesarios para planear, conducir y evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje de la manera más eficiente" (Pérez, 2001, p. 150).
- Tratamiento, adaptación o modificación para la modalidad presencial, abierta o a distancia, mediante el conocimiento de "las teorías que se enfocan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia" (Miramontes et al., 2019, 202). Es decir, que los docentes conozcan la "estrategia educativa en la cual confluyen los factores de espacio y tiempo, donde incluso la ocupación o el nivel de los participantes no condicionen el proceso enseñanza aprendizaje" (Covarrubias, 2021, p. 151).
- Teorías y experiencias sobre la enseñanza en específico de las disciplinas que imparten.

Tecnología

Conocimientos y habilidades para que puedan conjuntar el pensamiento pedagógico didáctico y transmitirlo al estudiante mediante las diferentes herramientas tecnológicas y de comunicación visual disponibles, así como interés en los nuevos avances tecnológicos, para vislumbrar posibles aplicaciones.

- Competencias de información y alfabetización informacional, que comprenden: navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales; evaluación de información, datos y contenidos digitales; y almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales.
- Competencias de comunicación y colaboración, que abarcan: interacción mediante las tecnologías digitales; compartir información y contenidos digitales; participación ciudadana en línea; colaboración mediante canales digitales; netiqueta; gestión de la identidad digital.
- Creación de contenidos digitales, que considera: desarrollo de contenidos digitales; integración y reelaboración de contenidos digitales; programación.

- Seguridad, que comprende: protección de dispositivos; protección de datos personales e identidad digital; protección de la salud; protección del entorno.
- Resolución de problemas, que abarca: resolución de problemas técnicos; identificación de necesidades y respuestas tecnológicas; innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa; identificación de lagunas en la competencia digital (INTEF, 2017).

Diseño y comunicación visual

A fin de que el docente establezca comunicación eficaz con los estudiantes, a través de los recursos que produce y apoyado en aspectos de comunicación visual.

- Conocimientos fundamentales del lenguaje visual, la comunicación visual, percepción visual, tecnologías para el diseñador, medios de despliegue; y de los principios de diseño: jerarquía visual, puntos focales, espacio en blanco, simplicidad, legibilidad, consistencia.
- Bases de diseño gráfico, es decir, lograr…

  > Un elemento visual comunicativo interpretado en un mensaje por medio de diferentes elementos tangibles (imágenes, formas, colores) y otros intangibles (sensaciones, percepciones y sentimientos) (Delgado, 2017, p. 5).

  De ahí que el docente deba conocer de: color (permite transmitir sensaciones, percepciones y sentimientos), tipografía (expresión gráfica de la voz), imagen (representación visual que permite comunicar) y composición (organización de los elementos gráficos en un espacio visual específico).

- Metáfora pedagógica. Esta orienta el diseño de los elementos que conforman la interfaz gráfica, como pueden ser la interfaz principal, las secundarias, los recursos multimedia y los recursos de navegación (menús, botones, íconos) (Delgado, 2017).
- Interfaz gráfica que funcione como mediador visual y facilite "comunicación fluida y clara entre un sistema y el usuario para facilitar su comprensión y uso. Esta, por lo general, se manifiesta en un entorno gráfico compuesto principalmente de imágenes y objetos para representar la información y las acciones disponibles para ejecutar" (Delgado, 2017, p. 8).
- Conocimientos fundamentales del diseño adaptativo, que permitan la visibilidad y usabilidad de los recursos educativos en dispositivos móviles, considerando el alto grado de penetración que tienen en los usuarios.

Catalogación y repositorios

- Principios de metadatos. Los metadatos son información legible para los equipos de cómputo, acerca de los recursos digitales. Dicha información describe las características del recurso, facilitando su manejo y recuperación. Un conjunto de metadatos combinados con un propósito específico constituyen a su vez un esquema de metadatos (León y Tapia, 2017).
- Procesos de catalogación. Tanto las actividades para la identificación de la información que constituirá los metadatos, como su inclusión en el catálogo correspondiente.
- Repositorios y características. Es importante que conozcan que el repositorio es una plataforma centralizada instalada y gestionada por una entidad, que funciona como un medio para almacenar y gestionar información digital, facilitando al usuario final su posterior búsqueda, acceso

y recuperación, mediante la conservación de información acorde a estándares de metadatos y protocolos de recolección e intercambio de información.

Derechos de autor

- Formación en derechos de autor, a fin de proteger la producción de materiales tanto impresos como digitales, en el aspecto editorial y en lo que respecta al derecho de autor, que se debe aplicar en el ámbito universal y en el universitario, para proteger las obras desde la posición del autor y determinar las libertades o restricciones de uso.
- Conocimientos en licenciamiento, para que identifiquen los derechos de uso cuando buscan contenido que pueda tomarse y utilizarse más allá del uso legítimo. Identificar las licencias que indiquen si el contenido puede reutilizarse y cómo debe hacerse. Asimismo, conocer las licencias de uso de Creative Commons:
    - CC0 (Dominio Público): Implica que la obra está libre de derechos de autor.
    - CC BY (Creative Commons Reconocimiento): Implica citar al (la) autor/a.
    - CC BY-SA (Creative Commons Reconocimiento-Compartir Igual): Implica que hay que citar al (la) autor/a y, a la hora de difundirla, hay que incluir la condición de "Compartir Igual" (Share Alike) (Becerril et al., 2020).

Reflexiones y conclusiones

Si bien existe en Internet y en las bibliotecas una amplia variedad de recursos educativos, es importante promover su creación dentro de las instituciones, atendiendo al modelo educativo propio y al programa académico formulado por las escuelas y facultades.

Esto también permitirá que la UNAM, como entidad pública, ponga a disposición de la sociedad recursos educativos que puedan beneficiar a más alumnos de otras entidades educativas, así como al público en general, colocándola en una posición de liderazgo.

La creación de los recursos también forma parte de la gestión del conocimiento de la Universidad, al rescatar la experiencia de los docentes en sus disciplinas.

La formación docente debe ser cubierta por un equipo multidisciplinario, con vistas a un fin común, de manera que todos los conocimientos de las diversas áreas estén orientados al desarrollo de recursos educativos.

La formación propuesta para los docentes abonará no solamente para el desarrollo de recursos, sino también para que los mismos docentes planeen e impartan mejores clases y actividades de aprendizaje, redituando en beneficio de los alumnos.

Consideramos fundamental que los docentes se inicien en el proceso de creación de recursos educativos, elaborando los más sencillos primero, para posteriormente desarrollar asignaturas completas.

Los recursos educativos abiertos y su distribución a través de repositorios permiten que los alumnos cuenten con elementos para aprender antes, durante y después de sus clases.

Para enriquecer el acervo de recursos educativos abiertos en la Universidad, las entidades académicas y sus docentes deben incentivar su desarrollo también por parte de alumnos que estén asesorados, lo cual podría beneficiarlos incluso para cubrir el requisito de titulación, mediante la modalidad por actividad de apoyo a la docencia (UNAM, 2011).

Referencias

Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2017). La didáctica: Epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 3(10), 81-92. https://www.redalyc.org/pdf/3735/373551306009.pdf

Becerril, J. L., Campero, E., Fraire, M., Fuentes, J. D., Hernández, M., Mendoza, L., Mérida, M. E., Tapia, E., & Villanueva, L. (2020). *Guía práctica para implementar una estrategia de docencia a distancia en situación de emergencia*. CUAED-UNAM. https://cuaieed.unam.mx/descargas/Guia-practica-para-implementar-una-estrategia-de-docencia-a-distancia-en-situacion-de-emergencia.pdf

Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. Universidad Complutense de Madrid. http://s623319320.web-inicial.es/wp-content/uploads/2019/03/Lectura-estrategias-de-aprendizaje.pdf

Cabero, J., & Márquez, D. (2002). La introducción del video como instrumento de conocimiento en la enseñanza universitaria. *Revista de Pedagogía*, 3(48), 263-274.

Cacheiro, M. L. (2011, julio). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit*, 39, 69-81. https://www.redalyc.org/pdf/368/36818685007.pdf

Coordinación de Tecnología Educativa. (2019). *Guías de aprendizaje TIC dirigidas a profesores de la UASLP*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). https://academica.uaslp.mx/ga/tic/video/GuiaIncorporacionTIC_Video.pdf

Covarrubias, L. U. (2021). Educación a distancia: Transformación de los aprendizajes. *Telos*, 1(23), 150-158. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99365404012

Delgado, J. D. (2017, septiembre-diciembre). El diseño universal en la interfaz gráfica de multimedia educativo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 3(17), 1-19.

Facultad de Educación-Instituto de Investigación en Educación-Universidad de Costa Rica. https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00819.pdf

INTEF. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf

La Serna, N., Cortez, A., & Gómez, F. (2010). Propuesta de desarrollo de un repositorio digital de documentos de investigación para la FISI utilizando software libre. *Revista de Investigación de Sistemas e Informática*, 7(2), 69-75. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibVirtual/Publicaciones/risi/2010_n2/v7n2/a08v7n2.pdf

León, J., Bautista, T., Arroyo, R., Tapia, E., & Sánchez, M. (2021). Calidad de la educación en la Universidad Nacional Autónoma de México durante la pandemia. En *El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Latinoamérica y el Caribe, en tiempo del COVID-19: Visión de las instituciones de educación superior*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), EDILOJA Cía. Ltda. http://www.caled-ead.org/sites/default/files/Libro-Instituciones.pdf

León, J., & Tapia, E. (2017). La importancia de los metadatos para el aprovechamiento de los recursos educativos en la educación a distancia (pp. 161-175). En A. A. Rodríguez y R. A. González (Coords.). *Tendencias multidisciplinarias del uso de los metadatos*. IIBI-UNAM. https://sistemas.iibi.unam.mx/publica20/conmutarl.php?arch=3&idx=1731

León, J., Tapia, E., & Sánchez, M. (2021). Recursos Educativos Abiertos: Valiosos e Imprescindibles. En Leal et al. (Ed.) *Visiones en Educación sin Barreras ni Fronteras*. Sello Editorial UNAD. https://aiesad.org/wp-content/uploads/2021/10/visiones-en-educacion-homenaje-lorenzo-garcia-aretio.pdf

Lodoño, P., & Calvache, J. E. (2010). Las estrategias de enseñanza: Aproximación teórico-conceptual. En F. Vásquez (Ed.). *Estrategias de enseñanza. Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Universidad de la Salle. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf

Mata Santel, J., Ronquillo Bolaños, A., & Méndez Morales, E. (2020). *La infografía didáctica, recurso en el desarrollo de contenidos educativos*. Caso, Primera Infancia Puebla. Zincografía, 4(8), 44-61. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-84372020000200044

Miramontes, M. A., Castillo, K. J., & Macías, H. J. (2019, julio-diciembre). Estrategias de aprendizaje en la educación a distancia. *RITI Journal*, 7(14). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7242776.pdf

Pérez, D. (2001, enero-julio). Docencia y currículum: Una lectura teórico-epistemológica. *Tiempo de Educar*, 3(5), 135-160. Universidad Autónoma del Estado de México. https://www.redalyc.org/pdf/311/31103506.pdf

Roa, P. (2013). La escritura de textos académicos. *Infancias Imágenes*, 12(2), 81-87. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6070074.pdf

Rodríguez, N. (2014). Fundamento del proceso educativo a distancia: Enseñanza, aprendizaje y evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 75-93. https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12679/11874

Sánchez, M., Martínez, A., & De la Luz, V. (2022). *Glosario de Innovación Educativa*. CUAIEED-UNAM.

Sánchez, M., & Escamilla, J. (2022). *Innovación Educativa en Educación Superior: Una mirada 360*. Red de Innovación Educativa (RIE360).

Tapia, E., & León, J. (2019, 16-19 junio). *Ponte en línea: A strategy from data-based response system for personalized learning*. Ponencia para European Distance and E-Learning Network (EDEN). Annual Conference 2019. Connecting through educational technology to produce effective learning environments, organizado por European Distance and E-Learning Network (EDEN). http://toc.proceedings.com/57878webtoc.pdf

UNAM. (2003, 2 de octubre). Marco Institucional de Docencia. *Gaceta UNAM*.

UNAM. (2011). *Opciones de titulación en la UNAM*. Dirección General de Administración Escolar. https://www.dgae.unam.mx/pdfs/opcionestitu2011.pdf

UNAM. (2019). Acuerdo por el que se crea el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Gaceta UNAM* 19 agosto 2019. México. https://repositorio.unam.mx/wp-content/uploads/2019/08/Acuerdo-de-creaci%C3%B3n-del-RI-UNAM-20190819.pdf

UNESCO. (2015a). *Directrices para los recursos educativos abiertos (REA) en la educación superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232855

UNESCO. (2015b). *Guía básica de recursos educativos abiertos (REA)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232986

UNESCO. (2021). *Recursos educativos abiertos*. https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/rea

Vega, N., Flores, R., Flores, I., Hurtado, B., & Rodríguez, J. S. (2019). Teorías del aprendizaje. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan, 14*, 51-53. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/xikua/article/view/4359/6343

SECCIÓN IV

Aspectos emergentes e innovaciones en formación docente

Capítulo 23

Habilidades socioemocionales en la docencia universitaria

Guillermo Martínez Cuevas, Patricia Bermúdez Lozano, Hilda Paredes Dávila,
Luis Mariano Gallardo Ramírez, Pólux Alfredo García Cerda

Tla onca cuícatl, onca xóchitl.
Canto nahua

Presentación

"Si hay canto, hay flor", traduce la frase en náhuatl. El canto como metáfora de la relación armónica entre docentes y estudiantes, y la flor como producto de esa relación, nos ayudan a comprender la importancia de las habilidades socioemocionales de los docentes en su actividad profesional. La práctica de estas habilidades se refleja en la eficacia técnica, en la sensación de bienestar y salud, en la alegría, entusiasmo y aprendizaje cotidianos; en sentido opuesto, su ausencia se vincula con el malestar, el ausentismo, el abandono de la vida académica y la limitación del desarrollo personal y social.

Este capítulo se divide en tres apartados: primero, una breve mención de las habilidades socioemocionales de quienes ejercían la función docente a lo largo de la historia de la educación; segundo, el estudio, clasificación y relevancia de las habilidades socioemocionales del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje; tercero, la relación entre habilidades socioemocionales y salud mental del cuerpo docente. Respecto a este último apartado y en virtud de la poca investigación existente, se presentan los resultados de un estudio orientado a identificar la relación entre habilidades socioemocionales y salud mental de docentes de educación media superior y superior, realizada específicamente para el desarrollo de este capítulo.

1. Habilidades socioemocionales en la historia de la educación

Algunos términos como socioafectividad, habilidades socioemocionales o inteligencias múltiples son de origen reciente, pues surgieron a partir de investigaciones psicoeducativas y pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI. Sin embargo, los afectos han sido imprescindibles para enseñar y aprender a lo largo de los siglos. Estudiar los afectos en el devenir de la educación nos permite comprender su relevancia en la construcción de la experiencia docente desde el plano emocional. La recuperación de una memoria afectiva docente ayuda a retraer la creencia presentista de que las experiencias educativo-emocionales únicamente se han manifestado en aulas contemporáneas.

En la antigüedad clásica, se pensaba que los afectos eran transmitidos por vía sanguínea, o bien se introducían por la leche materna, por ejemplo, Plutarco (ca. 88/1986) explicaba que "los hijos, cuyos

padres hicieron en medio de la borrachera el principio de la procreación suelen llegar a ser afectos al vino y dados a la borrachera" (p. 24-25). La función de profesionistas desde la pedagogía y docencia era vital para este filósofo antiguo porque sus consejos, basados en el dominio de pasiones, ayudarían a que generaciones jóvenes moderen su personalidad por cuenta propia. Para Séneca la moderación de las pasiones era el asunto fundamental de toda la filosofía, pero lamentaba que su postura no haya sido compartida por los que juzgaba como grandes filósofos. Primero, vale tener en mente sus consejos sobre la ira, recordando a su interlocutor, Lucilio: "el final de una ira extremada es la locura; por ello, la ira debe evitarse no tanto por razón de comedimiento, como de salud mental" (Séneca, ca. 88/1986, p. 42). Por consiguiente, las llamadas Artes Liberales (saberes que forman al ser humano como ciudadano y le dotan de personalidad libre) no debían enseñarse para la mera repetición: "El gramático se ocupa de cuidar el lenguaje; si quiere ir un poco más lejos, trata de historia, y de versos si extiende sus confines lo más que puede. (...) ¿Qué cosa de éstas quita el miedo, limpia de codicia, frena la lujuria?" (Séneca, ca. 88/1986, p. 57).

Al dejarse llevar por la ira, el profesorado se alejaba de su función como acompañante del estudiantado en la cultura; el descontrol de la misma impuso castigos corporales y verborrea magisterial, aquellas que censuraba San Agustín en sus *Confesiones* (ca. 420/2001): "Ay Señor, […] no era poco el miedo que teníamos ni tampoco nos quedábamos cortos en las súplicas que te dirigíamos para librarnos de semejantes castigos". Durante siglos, el temor se infundió por la cólera de profesores incompetentes e insensibles, de modo que pensadores renacentistas como Juan Luis Vives y Montaigne sugerían evitarla a toda costa en la enseñanza. Para el primero, la persona docente debía tener hábitos virtuosos si deseaba que el alumnado aprendiera: "Así, no debe ser colérico el maestro de gramática, ni testarudo el médico [...] ni arrogante el profesor de moral o notoriamente vicioso" (Vives, 1530/1984, p. 25). Mientras, el segundo daba este consejo: "yo desearía que se pusiera muy especial cuidado en encomendarle a un preceptor de mejor cabeza que provista de ciencia, y que maestro y discípulo se encaminaran más bien a la recta dirección del entendimiento y costumbres, que a la enseñanza por sí misma" (Montaigne, 1560/1997, p. 70). Ambos pensadores denunciaron al profesorado sin control de sus emociones, porque, como invención de la escolástica medieval, carecían de ejemplaridad al ser pedantes que despreciaban los sentimientos de sus alumnos y alumnas.

A pesar de estas observaciones, tras la ilustración se enalteció a la razón, lo que generó dos efectos en la educación: 1) la defensa de los conocimientos científicos que refutan creencias infundadas, y 2) la minusvaloración de la dimensión afectiva en el ser humano. Esta contradicción hizo que educadores y pedagogos románticos, como Johann Pestalozzi y Friedrich Froebel, reconocieran el valor de las ciencias naturales, pero defendían las humanidades y artes en la formación docente, debido a que estos saberes cultivaban la sensibilidad y estimulaban la intuición del mundo. Pestalozzi y Froebel (dos receptores de la idea clásica de afectividad docente) eran conscientes de la función social de lo cómico y lo grotesco, de lo ameno y lo desproporcionado, pues sobre estas sensaciones se fundan las bases de lo que en el siglo XX se llamó aprendizaje significativo. Lejos del descontrol, de la ira desbocada y del miedo, la docencia ha atestiguado también prácticas educativas para conectar emocionalmente una comunidad escolar.

2. Estudio, clasificación y relevancia de las habilidades socioemocionales en la docencia

En este apartado se abordan los términos que se han utilizado recientemente para referirse a las habilidades socioemocionales, se presentan diversas clasificaciones que de ellas se han elaborado y se

resalta la importancia de las mismas en el clima del aula, el apego escolar y la identidad docente. Finalmente, se mencionan diversos programas destinados a desarrollar las habilidades socioemocionales tanto en alumnos como en docentes.

2.1 El estudio sistemático de las habilidades socioemocionales.
La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD] (2015) ha establecido que las habilidades socioemocionales tienen igual o más importancia que las habilidades cognitivas para un desempeño personal, académico, profesional, económico, social y profesional exitoso; pese su relevancia, fue hasta el siglo XX que empezaron a estudiarse de forma sistemática.

Los antecedentes de las habilidades socioemocionales se pueden encontrar en 1920 con Edward Thorndike, quien hizo referencia a la inteligencia social; es decir, la habilidad de comprender a los hombres y mujeres, siendo la base principal para ello, el sentido de la empatía, necesaria para vivir y sobrevivir en el mundo.

En 1983, Howard Gardner, en su teoría de las inteligencias múltiples se refirió a la inteligencia intrapersonal como la capacidad y habilidad de relacionarse con uno mismo y a la inteligencia interpersonal como la capacidad y habilidad de relacionarse con los demás (Gardner, 2001).

Considerando los trabajos de Gardner, Goleman estableció el término de inteligencia emocional definida como la capacidad o habilidad de sentir, comprender, controlar y cambiar los estados de ánimo de uno mismo y de otras personas (Goleman, 1995). Aunque este término no se popularizó en el ámbito académico, sí fue definido por Salovey & Mayer (1990) en una revista académica por primera vez.

A lo largo del tiempo, el concepto de habilidades socioemocionales ha sido llamado de diferentes formas e incluso son utilizados como sinónimos, a saber: inteligencia emocional, competencias socioemocionales, *habilidades del siglo XXI*, *competencias del siglo XXI*; *nuevas habilidades básicas* y, el último término utilizado es *soft skills* o habilidades "blandas" (Goleman, 1995; Bisquerra, 2009; Gardner, 2001; Pellegrino & Hilton, 2012; Soland et al., 2013; Duckworth & Yeager, 2015; Heckman & Kautz, 2012).

Se consideran habilidades socioemocionales porque la palabra emoción proviene de la raíz latina motere, que significa "moverse", acción implícita en las emociones (West, 2016), y dado que el contexto social juega un papel importante en la expresión, manejo y regulación de las emociones, se integran como habilidades socioemocionales (Barrientos, 2016; Bar-On et. al., 2003; Bisquerra, 2009). Parhomenko (2014) menciona que las habilidades socioemocionales implican identificar, comprender y manejar las emociones propias y las de otros.

En un principio se pensaba que las habilidades socioemocionales eran rasgos fijos de la personalidad; en la actualidad se enfatiza que estas habilidades se pueden aprender y mejorar (Freshman & Rubino, 2002; West, 2016), de ahí su relevancia en el ámbito educativo.

Aunque no existe una definición única y determinada de las habilidades socioemocionales, para fines de este trabajo se entiende como habilidades socioemocionales al conjunto de herramientas que permiten a las personas identificar, entender, regular y transformar sus propias emociones y las de los otros, para mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, definir y alcanzar metas personales. Dado que los humanos somos seres sociales, las habilidades socioemocionales son aprendidas de forma natural y, por lo tanto, pueden ser enseñadas; se manifiestan en situaciones interpersonales y son importantes para poder relacionarse de forma funcional con los demás. En pocas palabras, las habilidades socioemocionales son

habilidades para la vida, ya que se requieren para adaptarnos a la sociedad (Bisquerra et al., 2015; Brasseur et al., 2013).

2.2 Clasificación de las habilidades socioemocionales.
No existe una clasificación única de las habilidades socioemocionales; por ejemplo, Elberston et al. (2010) consideran el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades para relacionarnos con otros y la toma responsable de decisiones. Por su parte, Mayer et al. (2002, citados en Bisquerra, 2020), señalan cuatro dimensiones emocionales básicas: regulación reflexiva de las emociones, comprensión y análisis emocional, uso de las emociones para facilitar el pensamiento, y percepción, valoración y expresión de la emoción. Bisquerra (2009) menciona cinco tipos de habilidades emocionales que integran aspectos del desarrollo social: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar.

El National Research Council (NRC) y la National Academy of Sciences (NAS) de los Estados Unidos señalaron que las habilidades socioemocionales incluyen: *a*) habilidades cognitivas, como el pensamiento crítico, solución de problemas y creatividad; *b*) habilidades interpersonales como la comunicación, el trabajo en equipo, la sensibilidad cultural, y el lidiar con la adversidad; y, *c*) habilidades intrapersonales como la autogestión, la autorregulación, la gestión del tiempo, el autodesarrollo, la adaptabilidad y el funcionamiento ejecutivo (Kyllonen, 2012).

Finalmente, Pekrun (2014, citado en García, 2018) clasificó las habilidades socioemocionales que se pueden presentar en el contexto escolar en cuatro tipos: *a*) emociones de logro, que se relacionan con las actividades académicas y con el éxito (disfrute, esperanza y orgullo) y el fracaso (ansiedad y vergüenza); *b*) las emociones relacionadas con el conocimiento y el aprendizaje como la sorpresa, la curiosidad, la confusión y la frustración; *c*) emociones relacionadas a los temas presentados en las lecciones y que pueden despertar el interés de los estudiantes en el material de aprendizaje; y, *d*) emociones sociales como el amor, la simpatía, la compasión, la admiración, el desprecio, la envidia, la ira y la ansiedad, las cuales surgen en las relaciones con docentes y entre estudiantes en el aula, por lo que son importantes en la interacción docente-alumno y en el aprendizaje grupal.

2.3 Importancia de las habilidades socioemocionales en el clima del aula.
En lo que respecta a la relación del profesorado con estudiantes y/o con diferentes docentes, esta puede tensarse y afectar las relaciones interpersonales, el clima del aula y por ende, incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bonilla-Sánchez et al., 2017). Para evitar esto, es necesario que el profesorado y el estudiantado cuenten con habilidades socioemocionales que les permitan coordinar y transformar sus relaciones, pensamientos y sentimientos para gestionar un ambiente escolar adecuado para todos (Martínez-Otero, 2009; Buitrago & Herrera, 2013).

El personal docente que tiene habilidades socioemocionales es capaz de reconocer, expresar y controlar tanto sus emociones como las del alumnado favoreciendo climas de aula adecuados, una mayor motivación y compromiso personal, reducir la sensación de estrés, agotamiento y generar resultados académicos, sociales y emocionales positivos (Extremera et al., 2016).

Al ser el contexto educativo un espacio importante de convivencia, en el que se relacionan docente-estudiantes y estudiantes entre sí, se enfatiza la relevancia de la comunicación dentro del contexto escolar como grupo social. Las interacciones sociales tienen una influencia importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje creando un ambiente emocional positivo con participación más fluida (Artavia, 2005). Es necesario comprender el sentido que el estudiantado puede darle a las interacciones en el aula, que se realizan de acuerdo al estilo que adoptan las y los docentes, a su estrategia di-

dáctica y el papel del enfoque pedagógico que llevan a la práctica (Arias, 2009), puesto que con ello se genera el clima escolar que redundará en la atención, participación y aprovechamiento académico de la comunidad estudiantil.

Las competencias didácticas y socioemocionales son algunos componentes de la práctica docente que pueden tener un gran impacto en el clima del aula y trayectoria académica del estudiantado. La forma en que el profesorado promueva la participación, la interacción entre pares, evalúe el desempeño académico y promueva valores como el respeto y honestidad, enaltecerá su ejercicio profesional docente.

La interacción del personal docente con sus estudiantes debe tener como base la comunicación, un diálogo abierto para el intercambio de conocimientos, ideas y experiencias para la construcción del conocimiento, considerando al alumnado como seres activos en el proceso (Granja, 2013), pues así se logrará que desarrollen su sentido crítico y reflexivo, además de habilidades y destrezas que les permitirán desenvolverse socialmente, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En sentido opuesto, si las intervenciones no se dan de forma interactiva y positiva, la comunicación será deficiente.

La comunidad docente debe ser sensible a las necesidades e intereses particulares del estudiantado, a las diferencias individuales como seres humanos, a los distintos estilos de aprendizaje, a considerar y comprender las situaciones personales que pudieran estar afectando la interacción con diferentes estudiantes o con su docente, y afectar de manera desfavorable su proceso de aprendizaje. Se ha identificado que hay jóvenes que valoran más a profesores que muestran un interés genuino y acercamiento cuando los reconocen como personas con inquietudes, valorando su esfuerzo y buscando cómo apoyarles para el logro de un buen rendimiento y aprovechamiento escolar (Corbett, 2002).

Investigaciones como la realizada por Francis (2006) para indagar sobre las características de personas "docentes excelentes" indican que sobresalen porque muestran una actitud de interés por el desarrollo académico, personal y social de la comunidad de estudiantes. Son entusiastas, promueven la interacción y dinamismo en clase, sus clases son organizadas y bien preparadas, introducen aspectos novedosos, interesantes y divertidos, emplean la comunicación asertiva y efectiva, y además promueven las interacciones entre pares. Cuando hay una interacción positiva entre docentes y estudiantes se promueve la motivación hacia el aprendizaje y, por ende, al cumplimiento y logro de metas (Campo, 2001).

2.4 Importancia de las habilidades socioemocionales para generar apego escolar.

Cuando se percibe un mayor apego del estudiantado con la escuela, la influencia de sus pares con conductas antisociales se ve moderada; por ello, es de vital importancia considerar la necesidad de desarrollar competencias en el personal docente para que puedan crear un apego y vínculo seguro con estudiantes que puedan encontrarse en situación de vulnerabilidad. Cuando el profesorado es consciente de la importancia de construir relaciones sociales positivas, se puede mejorar el clima socioemocional en el aula, promover comportamientos prosociales y crear un ambiente escolar seguro.

Asimismo, se ha considerado que la escuela, además de factor protector, es el principal escenario de socialización y apego (Varela et al., 2020), en el que las habilidades socioemocionales de las personas docentes juegan un papel sumamente importante por su papel como guías y modelos de las reacciones, relaciones y vínculos interindividuales que se generan en el ambiente escolar, tanto entre docentes, como entre docentes-alumnos y alumnos-alumnos.

El sentido de apego seguro en el aula se puede desarrollar cuando el profesorado es sensible y promueve las interacciones cálidas y positivas con sus estudiantes, son receptivos, perciben y entienden

las dificultades, las preocupaciones, el esfuerzo y la angustia del alumnado (Davis, 2003). Se han realizado diversos estudios que concluyen que todo docente debe tener competencias didácticas y socioemocionales para desarrollar el apego en el alumnado: preparar bien la clase y mantener altas las expectativas sobre cada estudiante (García, 2015). En este sentido, el personal docente debe creer firmemente que sus estudiantes pueden rendir lo mejor de sí mismos con una buena orientación, tener la expectativa de que se va a cumplir y acompañarlos con mensajes que animen su consecución. Rosenthal y Jacobson (1968, citados en García, 2015) afirman que las expectativas del profesorado sobre la forma en que se conducirá el alumnado, pueden determinar las conductas esperadas.

2.5 Importancia de las habilidades socioemocionales en la generación de identidad docente.

El personal docente, como todo ser humano, desarrolla su sentido de pertenencia en el seno familiar como contexto primario (Fuentes et al., 2020) nutriéndose de valores, creencias, costumbres y tradiciones, interiorizando estereotipos sociales y pautas de pensamiento que guiarán el desarrollo socioemocional, la construcción de su identidad individual y colectiva, que posteriormente tendrá un papel determinante en la educación formal y su ejercicio profesional, que es construir ciudadanía, socializar y transmitir valores (De la Mata & Santamaría, 2010).

El concepto de identidad es multidimensional, complejo y dinámico, pues abarca situaciones culturales, sociales, psicológicas, sexuales, personales, entre otras, que inciden en la forma como cada persona se concibe en diferentes ámbitos; por lo tanto, la identidad es un proceso continuo de sentido del sí mismo o de definición de uno mismo (Habermas, 1989; Etking & Schvarstein, 1992; Costa, 1993; Sayago et al., 2008).

La identidad implica aspectos personales y sociales. La identidad personal tiene una función directiva al planificar y regular nuestras vidas mediante el conocimiento de los rasgos o de las aspiraciones propias, a las que se les adjudica un significado valorativo y emocional. Además, vincula la percepción que se tiene sobre el sí mismo a aspectos psicológicos y de personalidad, como las ideas, las creencias y aspiraciones propias, con el objetivo de instaurar un proyecto de vida (Esteban-Guitart, 2012). La identidad sociocultural cumple con una función de reconocimiento de derechos, necesidades y características del grupo de pertenencia, con un significado valorativo y emocional asociado a esa pertenencia. La identidad sociocultural involucra a la memoria colectiva, la cual hace referencia a los recuerdos y memorias de un grupo en conjunto (Esteban-Guitart, 2012), que puede ser la familia o la escuela.

Existen cuatro elementos que constituyen la identidad de las personas docentes: cuerpo, nombre, autoconciencia y memoria e interacción social (Revilla, 2003), identidad que se transforma conforme la situación socio-cultural e histórica del contexto en el cual se esté inmerso. Cada persona como docente, va construyendo su identidad al identificarse con la profesión docente a partir de cómo se define a sí misma o a sí mismo, su interacción, percepción y expectativas hacia los demás (estudiantes, familias de estudiantes y otros docentes), así como a la institución donde trabaja y a la sociedad (Bolívar et al., 2004; Fernández, 2006; Buitrago & Cárdenas, 2017; Day, 2019). "En el contexto universitario, encontramos que la construcción de la identidad profesional docente de estudiantes en período de formación, está fuertemente arraigada a las rutinas de quiénes fueron sus profesores en los otros niveles del sistema educativo, a las vivencias más significativas construidas con la familia durante la infancia y al contacto directo con el contexto escolar" (Sayago et al., 2008, p. 554).

El profesorado en formación, de acuerdo con Vanegas y Fuentealba (2019) se caracteriza por ser una identidad en transición en la que se van robusteciendo los conocimientos, responsabilidades y emociones, cuestionando en el trayecto su capacidad para enfrentar los desafíos de la profesión, dado

que la identidad profesional docente implica tensiones en el ámbito personal y en el profesional, que, con el manejo eficiente de las habilidades socioemocionales pueden reflexionar y tomar decisiones acertadas cuando se ven obligados a elegir entre distintas alternativas de solución y gestión en su práctica docente (Olsen, 2008, citado en Vanegas & Fuentealba, 2019).

El compromiso, la capacidad de resiliencia y el sentido de profesionalidad del profesorado está relacionada con su identidad. Según Van den Berg (2002, citado por Ávalos & Sotomayor, 2012) hay aspectos de suma relevancia que pueden surgir como foco de conflicto en la construcción de la identidad docente, como: el cuestionamiento a la calidad de su propio trabajo; cambios en las políticas educativas, en los paradigmas de enseñanza y aprendizaje o en las formas cómo aprende el alumnado; dudas sobre la valoración externa de su trabajo; percepción negativa personal como dudas, resistencia, desilusión y culpa; incertidumbre y desconcierto ante demandas externas poco claras; estrés y *burnout* como consecuencia de situaciones de conflicto entre roles, las cuales generan emociones negativas. Valento et al., (2019) vinculan la forma en que el profesorado emplea sus habilidades socioemocionales con el grado de significancia de su identidad en el ejercicio profesional, enfocándose en su propia capacidad para gestionar las experiencias del aula y para establecer mejores relaciones con sus discentes.

2.6 La formación en habilidades socioemocionales para docentes.

Dada la relevancia de las habilidades socioemocionales, en casi todos los sistemas educativos de América Latina y el Caribe se incorporan los aprendizajes socioemocionales de manera transversal en planes de estudio, currículos y marcos/directrices u orientaciones curriculares (Arias et al., 2020; Fiszbein et al., 2016).

En México, las habilidades socioemocionales que se pretende desarrollar en el alumnado de preescolar, primaria y secundaria son: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración y, para la educación media superior son: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma de decisiones y perseverancia. El interés derivado por estos temas se sustenta en los resultados de diversos estudios, que señalan que las habilidades socioemocionales ayudan al estudiantado a tener menores niveles de ansiedad, depresión y estrés (Jiménez, et al., 2022; Rodríguez-Leonardo & Peralta, 2021); además, los programas de habilidades socioemocionales basados en evidencia mejoran el rendimiento académico de estudiantes reduciendo la probabilidad de que sufran problemas emocionales y de conducta en el futuro (Greenberg, et al., 2017); asimismo mejoran la relaciones interpersonales (Friedman et al., 2010; Martins et al., 2010; Lopes et al., 2004). Pueden mitigar comportamientos riesgosos como el consumo de drogas y alcohol, la delincuencia y el embarazo precoz, y tienen un fuerte impacto sobre resultados laborales, tales como salarios, productividad, acceso y progreso laboral, y decisiones ocupacionales (OCDE, 2015).

Los programas educativos que promueven las habilidades socioemocionales en el estudiantado lograrán los objetivos propuestos si consideran y fomentan las competencias del profesorado y les brindan los apoyos necesarios al implementarlos dentro de sus salones; "para asegurar que las habilidades socioemocionales sean promovidas en el contexto escolar, es fundamental que los docentes reciban formación que les permita desarrollar estas habilidades y contar con herramientas pedagógicas para desarrollarlas en sus estudiantes" (Arias et al., 2020, p. 16).

En lo que respecta al desarrollo de las habilidades socioemocionales en las personas que se dedican a la docencia, existen diversos programas de intervención enfocados en mejorar la relación docente-alumno como *My Teacher Partner*, que se enfoca en el aprendizaje del equipo docente en habilidades socioemocionales como mediación, gestión de emociones, regulación emocional

e incluso clima de aula (Arias et al., 2020). Este programa abarca tres elementos: *a*) cursos para mejorar las relaciones entre alumnos y docentes; *b*) recursos sobre prácticas educativas efectivas y, *c*) retroalimentación continua por un supervisor. Los resultados sobre estudios realizados por Pianta & Allen (2008), Downer et al. (2009) y Allen et al. (2011) señalan que el profesorado logra mejores interacciones con sus estudiantes y, a su vez, el estudiantado mejora sus habilidades socioemocionales y su desempeño académico.

Otro tipo de programas son los que incluyen capacitación hacia el personal docente para implementar en sus aulas nuevas actividades que promuevan las habilidades socioemocionales en sus estudiantes como autorregulación, conciencia emocional, toma de decisiones y solución de conflictos. Un ejemplo de ello es el programa Promoción de Estrategias para el Pensamiento Alternativo (PATHS, por sus siglas en inglés). Los estudios realizados en Estados Unidos y Turquía muestran que las personas docentes que participaron en PATHS se comunican de forma más frecuente y de forma cognitivamente más compleja con sus estudiantes, establecen un ambiente de aula más positivo, y usan estrategias preventivas de manejo de comportamiento (Domitrovich et al., 2007; Domitrovich et al., 2009; Domitrovich et al., 2016; Greenberg et al., 2017; Bilir et al., 2019).

Otro programa es el método Reconocimiento, Comprensión, Vocabulario, Expresión y Regulación de Emociones (RULER, por sus siglas en inglés), que busca desarrollar la inteligencia emocional en estudiantes y en sus docentes. Hagelskamp (2013) señala que después de implementar el RULER en las aulas, tanto estudiantes como docentes registraron impactos positivos en el apoyo emocional, apoyo pedagógico y organización del aula.

En México, el Programa *Construye-T* está dirigido a estudiantes del bachillerato mexicano, pero contiene una *Guía para el desarrollo de habilidades socioemocionales en sesiones de tutoría* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2016; 2019) dirigida al docente, donde se presentan actividades de acompañamiento encaminadas al desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula, desde el ámbito personal –estudiantes– y el ámbito profesional –docentes–. Asimismo, provee fundamentación teórica, estrategias y recomendaciones para docentes. Su formación bajo el programa *Construye-T* consiste en *a*) un taller de inducción, donde se presentan las habilidades socioemocionales para el desarrollo personal y la mejora de la labor docente; *b*) cursos virtuales, sobre la formación integral que promueve el programa, el liderazgo para incorporar las habilidades socioemocionales al currículum entre otros temas; y *c*) una comunidad virtual de asesoría; esto es una estrategia de acompañamiento en línea para docentes, directivos y personal de tutoría, quienes son guiados por asesores expertos en la implementación de las lecciones.

Existen también programas que buscan desarrollar las habilidades socioemocionales del profesorado; como por ejemplo, brindarles estrategias para afrontar el *burnout*, la eficacia docente, la percepción, la identidad y bienestar docente, entre otros (Buitrago & Cárdenas, 2017; Withehead & Suave, 2018) como son:

- *CARE and SMART in Education* que desarrollan la atención plena, la gestión del estrés, la satisfacción laboral, la compasión y empatía hacia los discentes y la resiliencia en maestros (Schonert-Reichl, 2017). Estudios experimentales de CARE en Estados Unidos y Canadá muestran que las personas docentes participantes registraron mejoras significativas en su bienestar, eficacia y nivel de estrés en comparación con quienes estuvieron en el grupo de control (Jennings et al., 2013, 2017); incrementar su atención, capacidad de memoria, satisfacción en el trabajo, y redujeron su estrés y ansiedad (Benn et al., 2012; Roeser et al., 2013; Crain et al., 2017).

- *Millennium Teacher Forum* busca desarrollar habilidades relacionadas con el aprendizaje socioemocional, promover el bienestar social y emocional de docentes y reforzar la eficacia del profesorado (Whitehead y Suave, 2018).

Durante la pandemia por COVID-19, la carga docente se vio rebasada al tener que trasladar sus clases a sus casas y esforzarse para que sus alumnos continuaran aprendiendo, al mismo tiempo que existía un impacto por el aislamiento físico, por las pérdidas de familiares o amigos, lo cual impactó en las habilidades socioemocionales de los docentes (CEPAL-UNESCO, 2020). En la actualidad, el regreso a una presencialidad ha implicado nuevos aprendizajes, reestructuraciones y reflexiones en torno a la autoconciencia, la percepción emocional de otros, la empatía, la comprensión emocional, la facilitación emocional, la regulación emocional o autocontrol, la resiliencia, la comunicación asertiva, la toma de decisiones responsable y el manejo de relaciones interpersonales, entre otros.

3. Habilidades socioemocionales y salud mental del profesorado universitario

El interés por estudiar la relación entre el trabajo y la salud data de hace 300 años con Bernardino Ramazzini, italiano fundador de la medicina laboral, quien señaló las enfermedades de distintos profesionistas, entre ellos docentes, de quienes indicaba que sufrían "disturbios en el estómago, problemas de vista y voz ronca" (Kumate, 2000, citado en Baltazar, 2004 p. 38). A partir de la década de los 80, se enfatizan en Europa y Estados Unidos las difíciles condiciones laborales, psicológicas y sociales en las que el personal docente realiza su trabajo, repercutiendo en su salud física y emocional. Martínez (2001, citado en Baltazar, 2004) señala que las personas docentes sufren de sobrecarga laboral al atender a muchos estudiantes en poco espacio, con ruido y desorden acústico; temor a perder la estabilidad laboral al estar expuesto a las críticas descalificadoras; aislamiento, derivado de la poca colaboración entre sus compañeros, burocratización, conciencia de retribución inadecuada y fatiga acumulada o residual, la cual se refleja en múltiples manifestaciones psicosomáticas y formas depresivas que también les producen sentimientos de impotencia, coraje, agobio, pesadumbre, desilusión, desmoralización, desesperación, frustración, fracaso, desazón, abatimiento, desesperanza, desánimo, pesimismo, consternación, que se traducen en actitudes de apatía, desidia, pereza, desinterés, desgano, fastidio, cinismo, insolencia, indiferencia, indolencia y maltrato hacia sus alumnos; a este conjunto de actitudes y sentimientos se le denomina malestar docente, término utilizado para describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad del profesorado como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Por su parte Esteve (1995, citado en Baltazar, 2004) señala que las principales consecuencias del malestar docente son: sentimientos de desconcierto e insatisfacción, abandono y/o ausentismo laboral, agotamiento, estrés, ansiedad y depresión.

El interés en la salud mental del profesorado universitario se ha incrementado, aunque la cantidad de estudios en esta población es menor, comparada con los estudios elaborados con profesores de otros niveles educativos. Adicionalmente, la investigación que relaciona la salud mental y las habilidades socioemocionales es escasa. A continuación se presenta información sobre distintos aspectos relacionados con el malestar emocional de docentes universitarios.

3.1 Ansiedad, depresión y estrés.

El profesorado universitario manifiesta prevalencias de síntomas de ansiedad entre un 7% y 37%, mientras que con respecto a la depresión, algunos estudios han reportado entre un 8% y un 52% (Martínez y Keller, 2019). Durante la pandemia por COVID-19 se observó que los síntomas de ansiedad

en docentes universitarios se presentaron en 37%, depresión 50%, y estrés 47% (Ferreira et al., 2021). Un meta-análisis realizado a partir de los estudios realizados durante el confinamiento en población abierta, mostraron que el miedo al COVID-19 se asoció de manera significativa con ansiedad, depresión y estrés (Şimşir, et al., 2022). En un estudio realizado a nivel nacional en Estados Unidos de Norteamérica para comparar el efecto de la pandemia por COVID-19 entre personal docente de nivel preescolar hasta secundaria y otros profesionales de la salud (médicos, enfermeras, dentistas) profesionales que trabajan en oficinas (por ejemplo, en el departamento de servicios al cliente) y militares, agricultores o abogados, se encontró que las personas docentes presentaron mayores síntomas de depresión, ansiedad y sentimientos de aislamiento. Asimismo, compararon los resultados entre docentes que enseñaban de manera presencial y a distancia, siendo estos últimos los que presentaban mayores índices de ansiedad (Kush et al., 2022). En docentes mexicanos de distintos niveles educativos, incluidos los universitarios, se incrementaron los índices de ansiedad, depresión, estrés y *burnout* durante la pandemia (Cortés-Álvarez et al., 2022).

3.2 Síndrome de burnout.

En los últimos años, se ha reconocido a la docencia como una labor que tiende a desarrollar el síndrome de *burnout*. Las instituciones educativas se han visto afectadas por numerosos casos de estrés laboral en docentes, debido a cambios sociales y educativos, haciendo que se sientan insatisfechos, fatigados, con baja autoestima o con un desequilibrio general en su organismo (Rodríguez-García et al., 2017). Maslach y Jackson (1981) describieron al síndrome de *burnout* en tres dimensiones: *a*) Agotamiento emocional: impotencia, desesperanza, agotamiento de recursos emocionales; *b*) Despersonalización o deshumanización: irritabilidad, insensibilidad, cinismo, *c*) Sentimientos de baja o falta de realización personal. Mercado y Gil (2012) señalan que el síndrome de *burnout* es una respuesta al estrés laboral crónico y aparece cuando las estrategias de afrontamiento al estrés son insuficientes o fallidas. Junto con el *burnout* puede presentarse también sintomatología ansiosa (Ocaña & Gavilanes-Gómez, 2022). El agotamiento emocional, una característica del síndrome de *burnout*, tiene un alto riesgo de consumo de tabaco (Portilla et al., 2022). La evidencia empírica demuestra que la existencia del *burnout* es un problema que afecta gradualmente al personal docente (Durán et al., 2001; Rodríguez-García et al., 2017). Sin embargo, también se han encontrado resultados de investigaciones en las que se señala que el *burnout* en docentes tanto universitarios como de educación básica y media se presenta en niveles bajos (Díaz & Varela, 2012; Muñoz y Correa, 2012).

Por su parte, Unda, Sandoval y Gil-Monte (2007) al evaluar el Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) en una muestra de 698 maestros mexicanos, encontraron que los niveles más elevados fueron entre los 41 y 50 años; el 3% presentó poco interés hacia el trabajo, 37.4% puntuaciones altas en desgaste psíquico, 4.7% altos niveles de indolencia y 9.7% sentimientos de culpa; los hombres presentaron niveles más bajos de interés por el trabajo y desgaste psíquico, mientras que las mujeres fueron más propensas a sufrir mayor fatiga emocional y mayor vulnerabilidad hacia el estrés laboral.

3.3 Uso y abuso de alcohol y tabaco.

El consumo problemático de alcohol se ha encontrado hasta en un 13% del profesorado universitario, mayormente en hombres (19%) que en mujeres (7%); mientras que en las mujeres se asoció con insatisfacción laboral y mayor rigidez psicológica, en los hombres el consumo problemático se asoció con la satisfacción laboral y el estrés (Ruisoto et al., 2017). La información es escasa con relación al consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en población específica de docentes universitarios; sin embargo, Tirado-Otálvaro y colaboradores (2013) llevaron a cabo en México una investigación con

profesores universitarios reportando que el 57.5% consumía bebidas alcohólicas, mientras que el 15% declararon consumir tabaco.

3.4 Habilidades socioemocionales y salud mental del profesorado universitario.

Diversos autores afirman que una manera de prevenir el desgaste emocional de los profesionales docentes es el manejo y regulación emocional. Torres (2018) señala que el profesorado con creencias favorables de autoeficacia y suficientes habilidades socioemocionales tienen menos probabilidades de desarrollar *burnout*, logrando menor agotamiento emocional y mayor vinculación con su actividad docente. La empatía y las habilidades comunicativas se asocian con un riesgo reducido de adicción al uso del teléfono celular (Pradeep et al., 2022). En este sentido, los programas de afrontamiento del estrés y prevención del *burnout* incluyen técnicas de relajación, respiración, habilidades sociales y regulación de las emociones (Anzules-Guerra et al., 2021).

La actividad docente puede generar experiencias afectivas positivas como alegría, plenitud, curiosidad, interés; puede conducir al autodescubrimiento, a la afirmación de sí mismo, incrementar la autoestima. La docencia puede convertirse en un sentido de vida para muchas personas. Por otra parte, como se ha mencionado, la actividad profesional de las personas docentes puede generar sentimientos de impotencia, desánimo, pesimismo, frustración, etc., afectando de tal manera la salud mental que pueden producirse altos niveles de estrés, síndrome de *burnout*, ansiedad o depresión. Algunos estudios han señalado la asociación entre habilidades socioemocionales del profesorado y la disminución de estas afectaciones, sin embargo, son escasos.

3.5 Estudio exploratorio: habilidades socioemocionales y la salud mental del profesorado universitario.

A pesar de que se recomienda el desarrollo de habilidades socioemocionales para el profesorado, existen pocos estudios al respecto. Luego de una revisión de la literatura, Jiménez et al., (2019) señalaban la ausencia de investigaciones sobre habilidades socioemocionales y su relación con la salud mental de las y los docentes en la universidad. Profundizar en este campo ayudaría a explicar mejor la utilidad de estas habilidades en el profesorado, así como a generar evidencia que fundamente los programas de formación y profesionalización docente. Por ello, se decidió hacer una investigación que sirviera para identificar la relación entre habilidades socioemocionales y los síntomas de ansiedad, depresión, somatización, sensibilidad y hostilidad del profesorado universitario. Con base en la revisión de la literatura, se espera que un mayor número de habilidades socioemocionales disminuya la cantidad de síntomas en el profesorado universitario.

3.5.1 Método.

En la elaboración de esta investigación se consideró un diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra se conformó por 370 docentes de educación media superior y superior que aceptaron responder a los siguientes cuestionarios:

a) *Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socio Emocional* (Tom, 2012; Monzalvo, 2019). Evalúa la competencia socioemocional de docentes a través de cuatro factores: relaciones *profesor–alumno* (conciencia de cómo se siente el estudiantado, tener relaciones cercanas con él), *regulación emocional* (mantener la calma cuando se molesta con estudiantes, manejar emociones de manera saludable), *conciencia social* (valorar diferencias individuales y grupales, adecuar la instrucción a la diversidad cultural) y relaciones *interpersonales* (expresar a otros

los propios sentimientos, tener buena relación con el personal de la institución educativa). Se califica con una escala que va de "Totalmente en desacuerdo" a "Totalmente de acuerdo".

b) *Inventario de Síntomas SCL-90* (Derogatis,1994, citado en Cruz et al., 2005). Fue desarrollado para evaluar el grado de malestar psicológico actual que experimenta una persona. El instrumento señala 90 síntomas agrupados en nueve subescalas. En este estudio se emplearon las subescalas referentes a *ansiedad* (nerviosismo, tensión, miedo), *depresión* (estado de ánimo triste, falta de motivación, poca energía vital, desesperanza, ideación suicida), *somatización* (malestares corporales cardiovasculares, gastrointestinales, respiratorios), *hostilidad* (pensamientos, sentimientos y acciones característicos del enojo) y *sensibilidad interpersonal* (sentimientos de inferioridad e inadecuación, en especial cuando la persona se compara con sus semejantes). Se califica con una escala que va de "0 = Nunca" a "4= Siempre."

Para la recolección de la información, se integró un formulario en línea que contenía preguntas sobre datos sociodemográficos, los reactivos de la Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socio Emocional y cinco subescalas del Inventario de Síntomas SCL-90, que estuvo disponible durante cuatro semanas, en los meses de mayo a junio de 2022. Los docentes se contactaron a través del procedimiento de "bola de nieve". La participación fue anónima. Como agradecimiento se brindó a los participantes dos infografías: una sobre síntomas de ansiedad y otra sobre síntomas de depresión, ambas teniendo como contexto la docencia universitaria, elaboradas *ex profeso* y revisadas por dos especialistas en salud mental.

A partir de los datos obtenidos se calcularon índices de confiabilidad y el coeficiente de correlación de Spearman. Se consideraron las diferentes subescalas del SCL-90 como variable dependiente y como variable independiente la escala de competencia socioemocional. Se empleó el software estadístico IBM SPSS 20.

3.5.2 Resultados.

Se obtuvieron 370 cuestionarios. La edad promedio fue de 50 años, con una experiencia de 20 años, una dedicación 19 horas a la semana de docencia, atendiendo 5.82 grupos, con una asistencia de 31 estudiantes por grupo **(tabla 1).**

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos de la Muestra. *N*= 370

	M	*DE*
Edad	50.18	11.47
Promedio de alumnos por grupo	31.23	15.75
Grupos Promedio	5.82	6.78
Horas/Semana	19.33	14.04
Tiempo ejerciendo (en años)	20.17	12.49

La muestra también presentó las siguientes características: El mayor porcentaje fueron mujeres (71.4%); el estado civil más frecuente fue casado (45.7%); la mayoría trabaja en una institución pública (82.2%), el 58.1% realiza su actividades a nivel bachillerato, y finalmente, la muestra está distribuida de forma más o menos homogénea en las modalidades presencial, a distancia y mixta como se observa en la **tabla 2.**

Tabla 2. Distribución de la muestra conforme a sexo, estado civil, Institución donde labora, nivel y modalidad en la que imparte *N*=370

		N	%
Sexo	Hombre	106	28.6
	Mujer	264	71.4
Institución donde labora	Privada	45	12.7
	Privada y Pública	21	5.7
	Pública	304	82.2
Estado Civil	Casada	169	45.7
	Divorciada	33	8.9
	Soltera	120	32.4
	Unión libre	39	10.5
	Viuda	9	2.4
Nivel donde imparte	Bachillerato	215	58.1
	Licenciatura	155	41.9
Modalidad que imparte	A distancia	116	31.4
	Híbrida	123	33.32
	Presencial	131	35.4

En la **tabla 3** se presentan los descriptivos obtenidos en la escala socioemocional para toda la muestra. Como se puede observar en la última fila de la tabla, la Escala de Competencia Socioemocional presentó un valor promedio de 152.47 (*DE* 22.23). Este valor se obtuvo con la suma de la puntuación directa del cuestionario. Para el valor de cada subescala se sumaron de forma directa los ítems que corresponden a cada una de ellas. Así se observa que, con excepción de la subescala de relaciones interpersonales, el valor promedio de cada una de ellas se acerca al valor máximo de las mismas.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la Escala de Competencia Socioemocional, así como los de las diferentes subescalas que la conforman.

Subescala	Mínimo	Máximo	*M*	*DE*
Relaciones Interpersonales	8	36	27.89	5.27
Relación Docente Alumno	6	36	28.25	5.67
Regulación Emocional	13	36	31.34	4.31
Conciencia Social	11	36	32.31	4.61
Escala total	50	180	152.47	22.23

Analizando los datos del SCL-90 se encontraron los siguientes resultados **(tabla 4)** el puntaje promedio es de 30.68 (*DE* 21.44). Respecto de las subescalas se encontró que la Somatización promedió 8.31 (*DE* 7.21), Ansiedad 5.08 (*DE* 4.33), Hostilidad 2.01 (*DE*1.96) y Depresión 8.67 (*DE* 6.32).

Tabla 4. Estadísticas Descriptivas del SCL-90

Subescala	Mínimo	Máximo	*M*	*DE*
Somatización	0	61	8.31	7.21
Ansiedad	0	29	5.08	4.33
Sensitividad	0	25	5.32	3.99
Hostilidad	0	13	2.01	1.96
Depresión	0	40	8.67	6.32
Total SCL-90	0	136	30.68	21.44

Se calculó la correlación de Spearman entre las subescalas de ambos instrumentos, la escala socioemocional y el SCL-90 **(tabla 5).** Como se puede observar, todas las dimensiones de la Escala de Evaluación de Competencia Socioemocional se correlacionaron negativamente con cada una de las escalas utilizadas del Inventario de Síntomas SCL-90. Todas las correlaciones son significativas.

Tabla 5. Índices de correlación de Spearman entre las dimensiones de la Escala de Evaluación de Competencia Socioemocional y las subescalas utilizadas del Inventario de Síntomas SCL-90.

	Somatización	Ansiedad	Sensitividad	Hostilidad	Depresión
Relaciones Interpersonales	-.164**	-.209**	-.237**	-.225**	-.216**
	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00
Conciencia Social	-.168**	-.173**	-.168**	-.216**	-.135**
	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01
Relación Docente Alumno	-.191**	-.223**	-.229**	-.281**	-.196**
	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Regulación Emocional	-.294**	-.314**	-.299**	-.398**	-.310**
	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

* Correlaciones significativas al nivel de <.05 **Correlaciones significativas al nivel de <.001

3.5.3. Discusión.

Durante la revisión de la literatura que aborda la importancia de las habilidades socioemocionales en la docencia universitaria, se detectó que los estudios al respecto se enfocan en los efectos sobre los estudiantes, dejando de lado su impacto entre el profesorado, por lo que se decidió identificar la relación entre habilidades socioemocionales y síntomas de ansiedad, depresión, somatización, sensitividad y hostilidad de las y los docentes. Se esperaba que un mayor número de habilidades socioemocionales disminuyera la cantidad de síntomas descritos.

Los análisis muestran que los distintos componentes de la escala de competencias socioemocionales se asocian con una menor presencia de los distintos tipos de sintomatología incluidos en esta investigación. La correlación de mayor magnitud se observa en la subescala de regulación emocional: a mayor regulación emocional menos rasgos de hostilidad, continuado con menor depresión, ansiedad y finalmente menor sensitividad y somatización.

Estos resultados coinciden con la literatura previa que investigó al profesorado de otros niveles educativos. Mérida-López et al. (2017) han señalado la asociación de la regulación emocional con menores síntomas de estrés, ansiedad y depresión en profesorado de educación primaria a universitaria. Además del impacto en la salud, la presencia de estos síntomas repercute en la carrera profesional: las y los profesores con intención de abandonar su actividad docente tienen mayores índices de ansiedad y depresión (Schmiedehaus et. al., 2023). Otros efectos reportados de la competencia emocional son: correlacionar negativamente con la sensación de estar emocionalmente exhaustos así como con la despersonalización –caracterizada por emociones frías, distantes y hostiles–; por otra parte, se asocia positivamente con la sensación de logro personal (Rey et. al., 2016).

Los resultados de este estudio muestran que las habilidades socioemocionales disminuyen la sensación de inferioridad (sensitividad) y hostilidad, lo cual es importante para construir relaciones interpersonales adecuadas. Diversas investigaciones señalan que el apoyo o soporte de personas en el entorno ayuda a afrontar la adversidad y mantener la salud mental (Liebenberg et al., 2017). Las buenas relaciones con otros no se limitan a vincularse con los pares: se sabe que tener una buena relación con los estudiantes es también importante para la salud mental del profesorado. Un estudio entre

docentes de nivel primaria mostró que la cercanía con las y los estudiantes predice una sensación de logro; por el contrario, el conflicto con el estudiantado predice un mayor agotamiento emocional (Corbin et. al., 2019). Las interacciones sociales positivas con estudiantes contribuyen a reducir el estrés profesional del profesorado y por lo tanto el agotamiento emocional (Zhang et. al., 2023).

Es importante que el cuerpo de investigación emergente originada en otros niveles educativos sea enriquecido por nueva evidencia en el campo de la docencia universitaria. Esta investigación soporta los hallazgos previos en otros campos educativos y agrega información en el nivel universitario. Por otra parte, es importante señalar como limitación de esta investigación que, dado que la muestra estudiada no es probabilística, no es posible generalizar los resultados hacia toda la población de docentes. Además, no se incluyeron otras fuentes de estrés que también influyen en la salud mental del profesorado, derivadas de su situación personal y de la sociedad en la que viven. Estos acontecimientos se han denominado "eventos vitales estresantes" y son de distintos tipos: muerte del cónyuge, problemas de salud, cambio en las condiciones u horarios de trabajo, dificultades sexuales o problemas con los jefes (Acuña et al., 2012), entre otros.

3.5.4 Implicaciones.

Los resultados de esta investigación sugieren que es necesario fomentar el desarrollo de las habilidades socioemocionales para el autocuidado del profesorado, y no solo para el desarrollo de los estudiantes o la creación de climas grupales adecuados. El trabajo docente implica suprimir o regular las emociones negativas, lo cual afecta las funciones fisiológicas y puede deteriorar la salud si esta supresión o regulación se vuelve crónica; así, permanecer emocionalmente disponible para los estudiantes puede generar impacto en la salud mental, especialmente sobre los síntomas de ansiedad y depresión (Rodríguez-Martínez, et al., 2018). Un estudio entre entidades y dependencias de la UNAM señaló que la asistencia de profesores a actividades académicas de formación en la línea socioemocional y ética se incrementó en un 50% en 2020 con respecto a 2018 (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia [CUAIEED], 2022) lo que muestra la necesidad del personal docente de una formación socioemocional especialmente durante la pandemia, observándose la necesidad de herramientas que fortalezcan su condición socioemocional. Esto es fácilmente comprensible a la luz de algunos datos sobre el impacto de la salud mental en la población: en México, mientras que en el año 2003 los niveles de ansiedad en población abierta se presentaban en un 14%, durante la pandemia, se incrementó a un rango que va del 31% al 33% (Gaitán-Rossi, Pérez-Hernández, Vilar-Compte y Teruel-Belismelis, 2021).

Distintos autores han sugerido ofrecer formación al profesorado en cuanto a la conciencia y regulación de sus emociones, como la atención consciente o plena (*mindfulness*), yoga, entrenamiento en relajación y el desarrollo interno de las personas en su calidad de docentes para mejorar su compromiso con la enseñanza (Jennings y Greenberg, 2009; Pradeepkumar, Sojan, Thomas y Thirumoorthy, 2021). También se ha señalado que son importantes las técnicas de organización del tiempo, crear redes de trabajo entre el cuerpo docente, establecer límites saludables en cuanto al trabajo, familiarizarse con los programas y servicios que ofrecen las instituciones de educación superior, derivar a los estudiantes a los servicios de orientación y consejería que estén disponibles; diseñar con seriedad el programa de estudios, para que los estudiantes conozcan lo que se espera de ellos y tengan menos síntomas de ansiedad, lo cual mejora su participación y hace que las y los docentes se sientan mejor; finalmente, identificar los servicios de salud mental externos que pueden resultar accesibles al profesorado (Johnson y Lester, 2022).

Por supuesto, la mejora de la salud mental requiere también cambios en las condiciones laborales: calidad de las instalaciones, del mobiliario y el material didáctico; revisión de cargas de trabajo; agilizar los procesos para evitar la burocratización, promover buenas relaciones entre compañeros, asesorías específicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitir que el profesorado no imparta clase durante unos meses, una vez que se cumplan periodos de cinco o siete años, para que dediquen tiempo a su formación como docentes (León, 2011), además de remuneraciones que compensen los esfuerzos invertidos (Botero, 2012).

Se ha descrito hasta aquí que se requiere formación en habilidades socioemocionales y condiciones laborales. Se agrega ahora el autocuidado: es fundamental que el propio profesorado se haga cargo de su desarrollo socioemocional y de hacer lo que esté a su alcance para el autocuidado. En esta línea, un grupo de profesoras y profesores proponen una serie de recomendaciones para el cuidado de la salud mental de las y los docentes universitarios (Aguilar et al., 2023):

1) *Cuidar el cuerpo*: Esto implica dormir y tomar agua suficiente, así como también, hacer ejercicio y comer de forma saludable y balanceada.
2) *Administrar el tiempo*: De tal forma que, haya espacio para realizar actividades de interés, como pasatiempos o salir con los amigos.
3) *Establecer redes de apoyo*: Para compartir inquietudes con otros colegas, sentirse acompañado y generar nuevas estrategias docentes y un sentido de pertenencia a la comunidad educativa.
4) *Crear un clima agradable*: Tanto dentro como fuera del aula para que sean espacios donde se promueva la empatía.
5) *Establecer límites*: Recuerdar que hay situaciones en las que no es posible ayudar a los estudiantes, por lo que será necesario derivarlos con otros profesionales.
6) *Trabajar eficientemente*: Informar al alumnado los horarios y los medios después de clase, en los cuales se les puede atender.
7) *Ser auténtico*: Evitar compararse. Es importante reconocer las propias fortalezas y debilidades; también las de los demás, para generar apoyo mutuo.
8) *Reflexionar, reconocer y expresar*: Buscar momentos para identificar cómo se siente y decidir qué hacer.
9) *Buscar ayuda*: Solicitar ayuda a un experto si la situación emocional lo requiere.

4. Conclusiones

Se ha observado que la importancia que las habilidades socioemocionales de los docentes ha sido percibida desde la antigüedad, donde diversos filósofos y educadores resaltaron la importancia del control de las emociones para conservar una interacción y comunicación efectiva con el estudiantado a partir de la valoración de la dimensión afectiva de todo ser humano. Se ha investigado la relevancia de las habilidades socioemocionales en distintos aspectos: clima de aula, identidad docente, apego escolar, aprovechamiento y aprendizaje. También se señaló que las habilidades socioemocionales se han incluido en planes de estudio y programas curriculares, enfocadas hacia el desarrollo del alumnado, pero no del cuerpo docente. Existe poca evidencia sobre la utilidad de las habilidades socioemocionales en el bienestar y el cuidado de la salud mental de los docentes.

Los datos de la investigación presentada en este capítulo para identificar la relación entre habilidades socioemocionales y los síntomas de ansiedad, depresión, somatización, sensitividad y hostilidad del profesorado universitario mostraron una correlación negativa: mientras más habilidades

socioemocionales tenía el profesorado, se presentaba una menor síntomatología. Esto apoya lo señalado en investigaciones realizadas con docentes de otros niveles educativos, en ellas se ha concluido que la falta de habilidades socioemocionales conduce al estrés y agotamiento del profesorado, lo que tiene efectos negativos en las relaciones profesorado-estudiantado y la gestión del aula.

Los esfuerzos por ayudar al desarrollo de habilidades socioemocionales del profesorado redundarán continuamente en beneficios para todos los actores del proceso educativo: estudiantes, docentes, directivos, administrativos, además, por supuesto, de las sociedades en las que viven. Sin habilidades socioemocionales, sin la armonía que producen, sin su “canto” (*cuícatl*) difícilmente crecerán el aprendizaje, la salud, la alegría y el desarrollo personal, es decir, la “flor” (*xóchitl*). *Tla onca cuícatl, onca xóchitl*: “Si hay canto, hay flor”.

Agradecimiento
A Ricardo Orozco por las observaciones realizadas a este capítulo.

Referencias

Acuña, L., García, D. A. G., & Bruner, C. A. (2012). La escala de reajuste social de Holmes y Rahe en México: Una revisión después de 16 años. Revista mexicana de psicología, 29(1), 16-32.

Aguilar, H.; Becerril, N. Espinobarros, F.; Gutiérrez, J.J.; Laredo, A.; Miranda, R.M.; Muñoz, N.; Orea, F.; Pavia, A.; Ruíz, D.B. y Solares , L.F. (2023). ¿Cómo cuidar mi salud mental? Consejos para docentes. *Gaceta de la Facultad de Psicología, UNAM*. Año 23 Vol. 23 No. 436. 25 de enero de 2023. Digital. pag. 34.

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An Interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement. *Science, 333*(6045), 1034-1037.

Anzules-Guerra, J. B., Rojas-González, L., Párraga-Vera, L.V., Veliz-Zevallos, I. J., & Villacís-Meza, L. F. (2021). Programa educativo para la prevención del Síndrome de Burnout y Estrés Laboral en docentes universitarios de la Universidad Técnica de Manabí, República del Ecuador. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 6*(11), 124-139.

Arias, L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Revista Posgrado y Sociedad*, 9(2), 32-57. ISSN 1659-178X.

Arias, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). Educar para la vida. *El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. Washington*, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/bid-educar-para-la-vida.pdf

Artavia Granados, J. (2005). Interacciones interpersonales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista electrónica de Actualidades Investigativas en Educación*, Costa Rica, 5(2), 1-19, ISSN 1409-4703.

Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educacional, 5*1(1).

Baltazar, R. (2004). *El trabajo grupal como estrategia preventiva para disminuir el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas*. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universitat Autónoma de Barcelona. http://hdl.handle.net/10803/5031

Bar-On, R., Tranel, D., Denburg N., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain, 126*, 1790-1800. https://doi.org/10.1093/brain/awg177

Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. https://eprints.ucm.es/40450

Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology, 48*(5), 1476-1487.

Bilir, G., Ocak, S., Arda, T. B., Greenberg, M. T., y Domitrovich, C. (2019). The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on teacher–children relationships and children's social competence in Turkey. *International Journal of Psychology*, 54(1), 61-69.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bisquerra, R. (2020). *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*. https://www.rafaelbisquerra.com/inteligencia-emocional/la-inteligencia-emocional-segun-salovey-y-mayer

Bolivar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. http://qualitative-research.net/fqs

Bonilla-Sánchez, G., Cardona-Ospina, R., & Rodríguez-Torres, D. (2017). Polimorfía de la violencia escolar: un singular estado del arte en el contexto colombiano. *Quaestiones Disputatae, 10*(2), 146-163.

Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE, 8*(5): e62635. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635

Buitrago, R., & Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber, 8*(17), 225-247. https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208

Buitrago, R., & Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber, 8*(4), 87-108. https://doi.org/10.19053/22160159.2653

Campo, R. (2001). *Caracterización de una excelente práctica docente universitaria para estudio de caso en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá Colombia*. Tesis Doctoral Universidad de Costa Rica.

CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de pandemia* de COVID-19. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016). *Guía para el uso de un lenguaje incluyente y no sexista en la CNDH*. México: CNDH. https://www.cdhezac.org.mx/TRANSPARENCIA/vinculos/GuiaLenguajeIncluyente.pdf

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia [CUAIEED]. (2022). Diagnóstico de *Formación Docente 2021*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Corbett, D., & Wilson, B. (2002). What urban student say about good teaching. *Educational Leadership, 60*(1).

Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1-12.

Cortés-Alvarez, N. Y., Garduño, A. S., Sánchez-Vidaña, D. I., Marmolejo-Murillo, L. G., & Vuelvas-Olmos, C. R. (2022). A Longitudinal Study of the Psychological State of Teachers Before and During the COVID-19 Outbreak in Mexico. *Psychological Reports*, 00332941221100458.

Costa, J. (1993). *Identidad corporativa. México*: Trillas.

Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2017). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(2), 138-152. https://doi.org/10.1037/ocp0000043

Cruz, C. S., López, L., Blas, C., González, L., & Chávez, R. A. (2005). Datos sobre la validez y confiabilidad de la Symptom Check List 90 (SCL 90) en una muestra de sujetos mexicanos. *Salud mental, 28*(1), 72-81.

Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student–teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38*(4), 207-234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2

Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Madrid: Narcea.

De la Mata, M., & Santamaría, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación*, (353), 157-186. https://idus.us.es/handle/11441/50694;jsessionid=2A8FE955C95C171F4CB36D6610B10398?

Derogatis, L. (1994). SCL-90-R. Symptom Checklist-90-R. Administration, Scoring and Procedures Manual. Minneapolis: National Computer System.

Díaz, F., López, A., & Varela, M. (2012). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica, 11*(1), 217-227. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.fasb

Domitrovich, C.E., Cortes, R., & Greenberg, M. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The journal of primary prevention, 28*(2):67-91. https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0

Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., Embry, D. D., & Lalongo, N. (2016). How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program. *Prevention Science, 17*(3), 325-337. https://doi.org/10.1007/s11121-015-0618-z

Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. (2009). Fostering High-Quality Teaching With an Enriched Curriculum and Professional Development Support: The Head Start REDI Program. American Educational *Research Journal, 46*(2), 567-597. https://doi.org/10.3102/0002831208328089

Downer, J. T., Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2009). Ongoing, Web-Mediated Professional Development Focused on Teacher–Child Interactions: Early Childhood Educators' Usage Rates and Self-Reported Satisfaction. *Early Education and Development, 20*(2), 321-345. https://doi.org/10.1080/10409280802595425

Duckworth, A., & Yeager, D. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher, 44*(4), 237-251.

Durán, A., Extremera, N., & Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones, 17*(1), 45-62.

Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (sel) programming: Current perspectives. En Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Eds.), *Second international handbook of educational change* (1017-1032). Dordrecht, Países Bajos: Springer.

Esteban-Guitart, M. (2012). La multi-metodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 17*(2), 51-64.

Etkin, J., & Schvarstein, L. (1992). *La identidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.

Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Revista Padres y Maestros*, 368, 65-72. https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011

Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Ferreira, R., Santos, D., Ferreira, T., Rocha, G., Jovânia, E., & DoCarmo, A. (2021). Prevalência e fatores associados aos sintomas de depressão, ansiedade e estresse em professores universitários durante a pandemia da COVID-19. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 70, 283-292.

Fiszbein, A., Cosentino, C., & Cumsille, B. (2016). *El desafío del desarrollo de habilidades en América Latina: Un diagnóstico de los problemas y soluciones de política pública*. Washington, DC: Diálogo Interamericano-Mathematica Policy Research.

Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación, 30*(1),31-49. [fecha de Consulta 6 de Agosto de 2022]. ISSN: 0379-7082. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030103

Freshman, B., & Rubino, L. (2002). Emotional intelligence: a core competency forhealth care administrators. *The health care manager, 20*(4), 1-9.

Friedman, H. S., Kern, M. L., & Reynolds, C. A. (2010). Personality and Health, Subjective Well-Being, and Longevity. *Journal of Personality, 78*(1), 179-216. http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00613.x

}Fuentes, R., Arzola, D. M., & González, A. M. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio IE. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11*, 1-20.

Gaitán-Rossi, P., Pérez-Hernández, V., Vilar-Compte, M., & Teruel-Belismelis, G. (2021). Prevalencia mensual de trastorno de ansiedad generalizada durante la pandemia por Covid-19 en México. *Salud Pública De México, 63*(4), 478-485. https://doi.org/10.21149/12257

García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria (RDU), 19*(6). DOI: http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5.

García, J. (2015). El efecto Pigmaleón y su efecto transformador a través de las expectativas. *Textos y Contextos, 57*(1), 40-43.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. USA: Bantam Books.

Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo, 15*(2),65-93. ISSN: 0124-2059. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145229803005

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 13-32.

Habermas, J. (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.

Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving Classroom Quality with The RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes. American *Journal of Community Psychology, 51*(3-4), 530-543. https://doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x

Heckman, J. & Katz, T. (2012). *Hard evidence on soft skills* (National Bureau of Economic Research Working Paper 18121). https://doi.org/10.3386/w18121

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., y Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly, 28*(4), 374-390. https://doi.org/10.1037/spq0000035

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., … Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010-1028. https://doi.org/10.1037/edu0000187

Jiménez, A. M., De la Barrera, U., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2022). Emotional factors that mediate the relationships between emotional intelligence and psychological problems in emerging adults. *Behavioral Psychology/Psicologia Conductual, 30*(1).

Jiménez, I. U., Vázquez-González, G. C. & Abarca, M. S. (2019). Habilidades Socioemocionales y Salud Mental de Profesores de Instituciones de Educación Superior: Revisión documental. *Theorema*. 10. 2-7.

Johnson, A. P., & Lester, R. J. (2022). Mental health in academia: Hacks for cultivating and sustaining wellbeing. *American Journal of Human Biology, 34*, e23664.

Kush, J.: Badillo, E. Musci, R. & Stuart,E. (2022). Teachers' Mental Health During the COVID-19 Pandemic. *Educational Researcher*. Vol. XX, No. X. pp. 1-5. https://doi.org/10.3102/0013189X221134281

Kyllonen, P. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. En *Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments* (7-8). https://www.ets.org/Media/Research/pdf/session5-kyllonen-paper-tea2012.pdf

León, G. (2011). Los profesionales de secundaria, como factores de riesgo en el síndrome de Burnout. *Revista Electrónica Educare, XV*(1), 177-191.

Liebenberg, L., Joubert, N., & Foucault, M.-L. (2017). Understanding core resilience elements and indicators. A comprehensive review of the literature. http://lindaliebenberg.com/wp-content/uploads/2017/11/PHAC-Resilience-Report-Final-Version-November-2017.pdf

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(8), 1018-1034. https://doi.org/10.1177/0146167204264762

Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. J*ournal of occupational behavior*, 2, 99-113.

Martínez-Otero, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. Revista Latinoamericana de Estudios *Educativos, XXXIX*(1-2), pp. 11-38. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015065002

Martínez, G., & Keller, J. M. (2019). Promoción de la salud mental: una necesidad ante los síntomas de ansiedad, depresión y síndrome de burnout en el profesorado universitario. En A.I. Valero, *Promoción, alfabetización e intervención en salud: experiencias desde la multidisciplina*. Escuela Nacional de Trabajo Social, Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 49*(6), 554-564. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029

Mercado, A., & Gil, P. R. (2012). Características psicométricas del Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo en maestros mexicanos. *Revista de Educación*, 359, 260-273.

Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Emotion-regulation ability, role stress and teachers' mental health. *Occupational Medicine, 67*(7), 540-545.

Monzalvo, A., Fernández, K. N., Camacho, M. Y., & Corral-Frías, N. S. (2019). Validación de una adaptación al Español de la Escala de Competencia Socioemocional para Docentes. Psicumex, 9(1), 18–35. https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i1.182

Montaigne, M. (1997) Ensayos. Editorial Porrúa. (Obra original publicada en 1560).

Muñoz, C., & Correa, C. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 3*(2) 226-242.

Ocaña, A., & Gavilanes-Gómez, D. (2022). La ansiedad y su relación con el síndrome burnout en docentes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(3), 2388-2404. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2384

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OCDE. https://doi.org/10.1787/9789264226159-es

Parhomenko, K. (2014). Diagnostic Methods of Socio – Emotional Competence in Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 329-333.

Pianta, R. C., & Allen, J. (2008). Building Capacity for Positive Youth Development in Secondary School Classrooms: Changing Teachers' Interactions With Students. En M. Shinn y H. Yoshikawa (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (p. 21-39). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327892.003.0002

Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Educación para la vida y el trabajo: desarrollo de conocimientos y habilidades transferibles en el siglo XXI*. Consejo Nacional de Investigaciones de las Academias Nacionales. Washington DC: Prensa de las Academias Nacionales.

Plutarco. (1986). *Sobre la educación de los niños* (J. Reyes, Trad). UNAM, México (Obra original publicada ca. 88).

Portilla, A., Meza, M. F., & Lizana, P. A. (2022). Association between Emotional Exhaustion and Tobacco Consumption in Teachers. *International journal of environmental research and public health, 19*(5), 2606. https://doi.org/10.3390/ijerph19052606

Pradeep, B., Shenoy, A. B., Shahane, S. et al. Age, gender, peers, life skills and quality of life influence risk of cell phone addiction among college teachers in Karnataka, India: a state level epidemiological analysis. *BMC Public Health* 22, 180 (2022). https://doi.org/10.1186/s12889-022-12575-5

Pradeepkumar, P. C., Sojan, A., Thomas, G. I., & Thirumoorthy. (2021). Depression, Anxiety and Stress among College Faculties during the COVID-19 *Pandemic. Indian Journal of Health & Wellbeing*, 12(4).

Revilla, J.C (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Atenea Digital, 4*, 54-67. https://www.researchgate.net/publication/26412705_Los_anclajes_de_la_identidad_personal

Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model. *PeerJ*, 4, e2087.

Rodríguez-García, A., Sola-Martínez, T., & Fernández-Cruz, M. (2017). Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 3*(20), 161-178. http://doi.org/10.6018/reifop.20.3.275121

Rodríguez-Leonardo, N. M., & Peralta, A. P. (2021). Socioemotional skills and their relationship with stress levels during the COVID-19 contingency in Mexican junior and high school students. *Salud mental, 43*(6), 279-283.

Rodríguez-Martínez, M., Tovalin-Ahumada, J. H., Gil-Monte, P. R., Salvador-Cruz, J., & Acle-Tomasini, G. (2018). Trabajo emocional y estresores laborales como predictores de ansiedad y depresión en profesores universitarios mexicanos. *Información psicológica*, (115), 93-106. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=pt&tlng=es.

Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 787-804. https://doi.org/10.1037/a0032093

Ruisoto, P., Vaca, S. L., López-Goñi, J. J., Cacho, R., & Fernández-Suárez, I. (2017). Gender differences in problematic alcohol consumption in university professors. *International journal of environmental research and public health, 14*(9), 1069.

San Agustín. (2010). *Confesiones* (A. Encuentra, Trad). Gredos, Madrid. (Obra original publicada ca. A.E.C.).

Sayago, Z., Chacón, M., & Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere-Investigación arbitrada, 12*(42), 551-561.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination,Cognition and Personality, 9*, 185-211.

Schmiedehaus, E., Cordaro, M., Perrotte, J., Stern, M., Dailey, S., & Howard, K. (2023). The great resignation in higher education: An occupational health approach to understanding intentions-to-quit for faculty in higher education. Teaching and Teacher Education, 123, 103992.

Séneca. (1986). *Epístomas Morales a Lucilio* (I. Roca, Trad). Gredos, Madrid. (Obra original publicada ca. 88.).

SEP. (2016). *Guía para el desarrollo de habilidades socioemocionales en sesiones de tutoría*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de: http://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/guia/Guia_sesiones_de_tutorias.pdf

SEP. (2019). *Construye T, Habilidades socioemocionales, Materiales para el aula, Otros materiales y Cursos*. Gobierno de México, y PNUD. https://www.construye-t.org.mx/

Şimşir, Z., Koç, H., Seki, T., & Griffiths, M. D. (2022). The relationship between fear of COVID-19 and mental health problems: A meta-analysis. *Death studies, 46*(3), 515-523. https://doi.org/10.1080/07481187.2021.1889097

Schonerl-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The future of Children, 27*(1), 137-155. http://doi.org/10.1353/foc.2017.0007

Soland, J., Hamilton, S., & Stecher, B. (2013). *Measuring 21st century competencies guidance for educators*. https://www.researchgate.net/publication/267269458_Measuring_21st-century_competencies_Guidance_for_educators

Tirado Otálvaro, A. F., Toro Ocampo, J. H., Velásquez-Tirado, J. D., & Vargas García, A. R. (2013). Consumo y dependencia a nicotina, alcohol y otras drogas, en docentes de una universidad de Medellín, Colombia. *Investigaciones Andina, 15*(27), 847-858. ISSN: 0124-8146. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239028092010

Tom, K. (2012). *Measurement of Teachers' Social-Emotional Competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale*. [Doctoral dissertation, University of Oregon].

Torres, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 17*(35), 15-27. http://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1

Unda Roja, S., Sandoval Ocaña, J. I., & Gil-Monte, P. R. (2007). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) (burnout) en maestros mexicanos. *Información Psicológica*, (91-92), 53-63. https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/264

Valento, S., Montero, A., & Lourenço, A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools, 56*(5), 741-750. http://doi.org/10.1002/pits.22218

Vanegas Ortega, Carlos, & Fuentealba Jara, Adrián. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional, 58*(1), 115-138. https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780

Varela, J. J., Torres-Vallejos, J., González, C., & García, O. (2020). La Percepción de Apego con la Escuela Como un Factor Protector Para Conductas Antisociales en Escolares Chilenos. *Psykhe (Santiago), 29*(2), 1-12. https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1416

Vives, J. L. (1984). *Tratado de la enseñanza*. Editorial Porrúa. (Obra original publicada en 1530).

West, R. M. (2016). Should non-cognitive skills be included in school accountability systems? Preliminary evidence from California's core Districts. *Evidence Speaks Reports, 1*(13).

Whitehead, J., & Suave, J. (2018). *The Importance of Teacher Well-being and Social and Emotional Learning: A Literature Review Prepared for Millennium.org*. https://static1.squarespace.com/static/59dd06ba8a02c73de886b306/t/5c33d5041ae6cfcc025322a1/1546900742535/Importance+of+Teacher+Well-Being+and+Social+Emotional+Learning.pdf

Zhang, W., He, E., Mao, Y., Pang, S., & Tian, J. (2023). How Teacher Social-Emotional Competence Affects Job Burnout: The Chain Mediation Role of Teacher-Student Relationship and Well-Being. *Sustainability, 15*(3), 2061.

Capítulo 24

La formación docente ante los nuevos escenarios educativos

Martha Diana Bosco Hernández

La educación necesita tanto de formación técnica,
científica y profesional como de sueños y utopías.
Paulo Freire

El momento histórico que estamos viviendo nos obliga a replantearnos, entre otras cosas, la importancia de la formación docente en casos de contingencia como lo ha sido la educación remota emergente (ERE), para poder enfrentar los retos que día con día tenemos por la experiencia vivida durante la pandemia del COVID-19, en la cual se han utilizado diversos recursos y medios tecnológicos para poder llevar a cabo las actividades académicas en todos los niveles educativos.

Esa situación inesperada obligó a los docentes a afrontar una nueva manera de trabajar y a estar en un espacio diferente a su aula presencial. La propuesta emanada por las autoridades escolares fue encontrarse con sus alumnos por medio de las aulas virtuales, con o sin preparación para ello, lo que condujo a un malestar entre la comunidad académica y padres de familia, entre otros, por los problemas de índole cotidiano, en los que la gran mayoría de los estudiantes tenían que compartir sus equipos tecnológicos con miembros de su familia, lo que hacía aún más difícil el trabajo durante el período de la Educación Remota Emergente.

Las experiencias surgidas ante esta situación han sido múltiples, enriquecedoras y de mucho aprendizaje para todos. Sin embargo, se pudo observar que muchos docentes trabajaron en línea, pero de la misma manera que lo hacían en sus aulas convencionales, otros lo realizaron tratando de utilizar diversos recursos tecnológicos, con una preparación diferente, elaborando diversas actividades de aprendizaje y materiales didácticos, como apoyo a su trabajo.

Los esfuerzos realizados por las diversas instituciones de educación fueron importantes, en el mejor de los casos, dotaron a los docentes y alumnos de una formación muy rápida en el uso de la tecnología, para que pudieran tener acceso a los diferentes espacios áulicos que les brindaban, a través de las diversas plataformas como Zoom, Meet, Google Classroom, por mencionar solo algunas.

Por otro lado, se observó que en especial las instituciones de educación superior ya contaban con propuestas educativas a distancia y en línea, lo que facilitó un poco más la puesta en marcha del trabajo a realizar ante esta circunstancia.

Toda esta experiencia sabemos que transformó la dinámica escolar y se replantearon las acciones, las interacciones y las intervenciones para que los actores del proceso educativo continuaran con el desarrollo de los programas educativos con una planeación y puesta en marcha diferente.

Otro aspecto para destacar es el de los estudiantes que han tenido la necesidad de aprender de otra manera, con diferentes recursos didáctico-pedagógicos, realizando cambios sustanciales en sus hábitos de estudio, interacciones y comunicación educativa (Bosco, 2019).

Por toda esta situación, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han dado cambios significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así quedó de manifiesto por la UNESCO (2022) al subrayar que el empleo de las TIC no supone únicamente el uso de equipos, sino fundamentalmente debe hacerse pensando en las circunstancias y condiciones para coadyuvar al logro de objetivos educativos y a la formalización de su desarrollo, es decir tener muy claro sus propósitos educativos.

Para lo cual se ha dado la integración de nuevas tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD), para escenarios de innovación educativa, como resultado de la propia evolución conceptual del término TIC de su aplicación, construcción y divulgación del conocimiento, que naciera a principios de la primera década del siglo XXI.

Con las TICCAD se han creado tecnologías inmersivas de realidad aumentada (RA), realidad virtual (RV) y realidad mixta (RM), y que en muchos de los casos de educación a distancia se ha trabajado con estas herramientas.

Esta realidad nos conduce a ser conscientes de los cambios en la acción docente que se han experimentado y que nos conduce a reflexionar y a replantear la importancia de una formación docente integral, en la que se precisa tomar en cuenta las metodologías, las estrategias y las tecnologías de los modelos de educación abierta y a distancia que en estos tiempos han sido nodales para poder resolver el problema de la Educación Remota Emergente y en la actualidad de la Educación Híbrida.

Sin embargo, es importante reconocer que el proyecto de formación docente consiste en reconstruir en cada persona la imagen de sí misma frente a los demás.

De acuerdo con Bosco (2010), el proyecto humano de la formación, como tarea educativa, debe ir a la convivencia, al fomento de una actitud de diálogo, a construir una sociedad en la que los vínculos se generen por lo enriquecedor que otorga la relación solidaria entre los actores del proceso educativo. Es decir, si formamos alumnos altamente eficientes, pero aislados, el propósito de la formación habrá encontrado sus límites en el fracaso.

En ese sentido, Hegel expresa la tarea de la formación como un reconocer en lo extraño lo propio, tomar distancia de la inmediatez del deseo, de la necesidad personal y del interés privado.

Esta noción de formación encuentra su campo de desarrollo en la sociedad de la información y el conocimiento, pues al pedir "reconocer lo extraño como propio", propone asumir que ninguna parte del conocimiento puede ser ajena a nadie, y que el mejor modo de entender lo propio es compartiéndolo, explicándolo, enfrentándolo con lo extraño (Bosco, 2009).

En esta mirada se distingue de manera muy clara la dimensión humana de la formación, en la que se tendrá que promover las disposiciones y capacidades naturales de una persona, el cultivo de sus talentos, de sus saberes, todas esas posibilidades que son intrínsecas a los docentes.

Con ello se alude a la importancia de guiar al docente hacia su formación y ayudarlo a descubrirse, es decir que saque de sí lo mejor posible.

Este ideal del educador se refiere al docente como la persona que ofrece, además de los contenidos educativos, una manera de interpretar el mundo, la virtud que invita a la emoción, al entusiasmo

por conocer y por ser una persona ejemplar, solidaria, con valores estructurales, que serán un ejemplo en la conversación, en la convivencia y no solo en la teoría, la lección o el libro.

En este orden de ideas, nuestro concepto de formación no lo podemos limitar solo al desarrollo de habilidades y destrezas particulares para formar a una persona.

La formación como la asumimos debe apuntar a romper lo inmediato, lo particular y ascender y trascender a la educación como una mercancía y verlo como un bien común y con ello plantear a la formación de personas en sus aspectos intelectuales, sociales, afectivos y prácticos.

Todo ello conlleva a las instituciones de educación superior a una dinámica de innovación e interacción constante por su momento histórico, cultural, económico, político y social, de cara a las necesidades permanentes de una formación docente integral, a la luz de las necesidades educativas, en donde el cuerpo académico dé cuenta por medio de la investigación educativa, de la construcción de un diálogo pedagógico, dentro de un ambiente propicio para el aprendizaje, en el cual la comunicación educativa nos lleve al análisis, la reflexión, la valoración crítica y la resignificación de una narrativa originada por la riqueza de la interacción e intervención del resultado de la acción de los actores del proceso educativo.

Por lo tanto, se deberá saber para qué tipo de alumnos se tendrán que formar los docentes, y en ese sentido, la propuesta de formación estará dirigida a un modelo de educación innovador y flexible, al Sistema Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México (SUAyED-UNAM).

Cómo formarse como docente para un modelo de educación diferente a un modelo tradicional

Al SUAyED de la UNAM, desde sus orígenes, se le ha considerado como una alternativa pedagógica diferente al escolarizado, que ofrece múltiples posibilidades para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con asesores y tutores, así como apoyo de metodologías, estrategias, recursos didácticos, medios de comunicación e información propios de la educación abierta y a distancia, que promoverán la formación académica de los estudiantes, que se traducen en la aplicación de metodologías flexibles e innovadoras, con materiales didácticos y evaluaciones creadas para estos modelos educativos.

En esta propuesta existen dos figuras importantes: el docente y el tutor. Ambos deben comprender el modelo de educación abierta y a distancia, su filosofía, metodología y saber el uso y manejo de la tecnología, entre sus funciones destacan:

Figura 1. Función del asesor

Diseñar y elaborar material didáctico: impreso o digital
Curar contenidos para sus cursos
Desarrollar contenidos para sus cursos
Planear y preparar la asesoría
Asesorar, guiar y orientar al alumno para la adquisición del conocimiento
Promover el estudio independiente, colaborativo y cooperativo
Resolver problemas cognitivos
Promover el uso de las diferentes herramientas y aplicaciones de inteligencia artificial
Generar ambientes de aprendizaje cordiales
Fomentar la adquisición de conocimiento significativo
Orientar y motivar al alumno y/o al grupo en la búsqueda y selección de la información relevante
Planear y programar su asignatura, área o módulo
Dominar los contenidos de su objeto de estudio
Conocer la propuesta curricular de la licenciatura de su disciplina
Crear recursos digitales
Usar analíticas de aprendizaje
Propiciar el aprender a aprender
Facilitar, orientar y guiar el aprendizaje
Evaluar los aprendizajes
Promover la creatividad
Función del asesor

Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Función del tutor

Función del tutor

Acompañamiento	Orientadora
Proponer estrategias para el trabajo individual y grupal con base en las trayectorias académicas	Fomentar el estudio independiente
Estimular el compromiso y adaptación de los alumnos al ambiente universitario	Orientar y motivar al alumno
Acompañar a los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar	Fomentar la utilización y convergencia de múltiples medios y recursos educativos para estimular el aprendizaje
Conocer las características socioeconómicas de los alumnos	Remitir a los estudiantes a las diferentes áreas que requieran de servicios especiales; académicos, médicos, psicológicos, pedagógicos, clínicas de sueño, de apoyo de género, odontológicas, entre otras
Conocer las características sociofamiliares	Ser el enlace entre la institución educativa, el currículum, el curso y los materiales didácticos
Dar seguimiento a su trabajo académico	Sugerir actividades que tiendan a desarrollar las habilidades y destrezas de los alumnos, orientándolos de forma individual a lo largo de su proceso de aprendizaje
Favorecer la participación del alumno en la vida sociocultural universitaria	Orientar para el acceso y uso de los servicios y apoyo académico que ofrece la institución
Contribuir a la sensibilización y desarrollo de una conciencia de responsabilidad ante las conductas de riesgo del alumno	Motivarlos a descubrir sus capacidades y fortalezas
Promover la administración del tiempo	Propiciar la toma de decisiones

Fuente: Elaboración propia

Estas figuras con sus diferentes funciones pueden existir o no en la Facultades y Escuelas que cuentan con División SUAyED o con un programa de educación a distancia. Como se puede observar, el asesor juega un importante y relevante papel y es considerado como el profesional especializado en la(s) asignatura(s) o módulos, dependiendo del plan de estudios de la(s) disciplina(s) que va a impartir, y ya vimos que sus funciones son múltiples, así como las del tutor y con el trabajo que ellos desarrollan para ofrecer a sus alumnos cursos muy bien elaborados e interactivos, su formación debe ser un continuum, por las innovaciones en el conocimiento disciplinar, en la pedagogía, en la didáctica y en la tecnología. Con todo ello la fortaleza que obtendrán los estudiantes será de una gran valía para propiciar el estudio autónomo, independiente, que tendrán que desarrollar y contribuir a una experiencia de aprendizaje individual y colectivo que significa, de acuerdo con Moreno (2010) la capacidad para la búsqueda, apropiación y socialización del conocimiento sin la obsesión por contener todas las informaciones de un curso, sino, por el contrario, ser disparadores de acciones hacia la búsqueda, la interacción y la vinculación de la teoría con la práctica, que propicien el trabajo independiente y aseguren la conexión entre docentes y estudiantes, y entre estos entre sí.

Atendiendo al tipo de asesorías que se ofrecen, que pueden ser individuales o grupales, ya sean de tipo abierto/presencial, abierto/a distancia y a distancia.

En cada una de estas formas de asesorías, se pueden utilizar medios y recursos tecnológicos como apoyo a la comunicación educativa necesaria en la interacción de los agentes del proceso de formación en los diferentes cursos.

En ese sentido, el asesor dará un salto de calidad en la interacción y mediación del conocimiento, pues en la asesoría individual no reproducirá una clase convencional, sino como ya se mencionó, guiará, facilitará y orientará el conocimiento, además de fomentar una relación más independiente con los alumnos, a través de la interacción cara a cara y apoyado en los medios y recursos tecnológicos y de los materiales didácticos que constituyen el lazo más estrecho de comunicación entre el alumno y su objeto de estudio, por ello dichos materiales son considerados la columna vertebral de este modelo educativo.

La asesoría grupal consiste en un encuentro a distancia de manera síncrona o asíncrona en el que a partir de la problematización y socialización del conocimiento se crea y recrea el conocimiento, y se apoya en los diferentes medios de comunicación e información, para resignificar el conocimiento a través de la asesoría, los materiales didácticos, otros medios, recursos y la evaluación.

En la educación abierta y a distancia cobra vital importancia la formación del asesor, pues su papel es nodal por el tipo de características de su práctica docente, al trascender la tarea tradicional de los modelos presenciales, por el tipo de alumnos que forma, por contar con un perfil diferente al de un docente de un sistema presencial, pues entre otras cosas, deberá generar estrategias y proponer diversos recursos didácticos para la transmisión y construcción del conocimiento, que en esta modalidad se recrea por medio de los materiales didácticos que son la fuente de información más importante de donde abrevará el estudiante; en la práctica, la información se convertirá en conocimiento a través de metodologías, estrategias, actividades y recursos didácticos, que mediarán entre los alumnos y el asesor, con la firme convicción de construir un diálogo pedagógico guiado, que después del desarrollo de las actividades didácticas propuestas y socializadas en el espacio áulico, ya sea presencial o a distancia, se va a posibilitar el acto de enseñar, que de acuerdo con Paulo Freire "la relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el de aprender, y ambos solo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o la educadora no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también" (1993, pp. 112-113).

Así mismo es nodal que el asesor en su práctica cotidiana se refleje como un profesor reflexivo, que de acuerdo con Donald Schön (1988) "busca que surja el saber, la experiencia, la práctica, las capacidades de análisis, la autonomía y seguridad profesional para crear soluciones pedagógicas en su quehacer docente". Lo que mejorará en el devenir de su desarrollo profesional, su práctica pedagógica y por ende su vida profesional y personal.

Por ello podemos decir que es necesario para llegar a buen puerto, que los docentes del SUAyED de la UNAM vean en su formación la necesidad de tener un trabajo continuo, comprometido, actualizado, desde la formación inicial, la formación en servicio, la capacitación y actualización disciplinaria, pedagógica-didáctica y tecnológica, de cara a los retos y necesidades de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje.

Otro aspecto que se destaca como tarea del tutor, es la atención para orientar a sus estudiantes, como ya se ha señalado, en el aprovechamiento del tiempo para el estudio y en diversas técnicas que les proporcione estrategias y herramientas posibles para que se desarrolle como un alumno independiente, crítico y responsable de su proceso de aprendizaje y de su autorregulación.

En la práctica docente, también se ha observado como en los procesos de enseñanza, los docentes han privilegiado el desarrollo cognitivo de sus alumnos y los aspectos socioemocionales han quedado en otro plano o sencillamente no se contemplan y representan una parte muy importante y necesaria en el aula presencial o virtual, para que efectivamente se logren aprendizajes profundos, significativos y situados, ya que se debe fomentar el involucramiento académico y emocional de los estudiantes.

Si se toman en cuenta las emociones, se contará con alumnos interesados, motivados y preparados para lograr sus metas académicas, gracias al involucramiento conductual, cognitivo y emocional que se construya por los agentes en formación, pues se creará un ambiente de aprendizaje en donde la comunicación educativa logrará impactar a todos los involucrados en el proceso educativo en donde el desarrollo de las emociones positivas es nodal para un aprendizaje auténtico.

Todo ello quedará plasmado en la planeación didáctica, en la cual se definirán los objetivos, los contenidos, las estrategias didácticas, los recursos, medios y evaluación, que en un primer momento se aplicará en la primera sesión con el grupo y después de haber elaborado un diagnóstico sobre él mismo, hará las adecuaciones pertinentes en la planeación, eso significa que es flexible y dinámica.

En la práctica se debe tomar en cuenta los tres momentos del trabajo grupal con base en la planeación de las secuencias didácticas que son:

1. Las actividades de inicio, cuyo propósito es crear un buen ambiente de aprendizaje para motivar a los estudiantes e interesarlos en el tema; conocer los conocimientos previos con los que cuentan; llevar a cabo un pequeño repaso de lo aprendido; hacer los ajustes necesarios al programa para que no haya dudas.
2. Las actividades de desarrollo, que consisten en la construcción del conocimiento, a través de la puesta en marcha de las diferentes estrategias, actividades y apoyo en los recursos y medios didácticos, que se trabajarán con diversas dinámicas colaborativas y cooperativas para lograr los objetivos de aprendizaje. Se aplicarán los conceptos y procedimientos para resolver la problemática planteada y se socializará el conocimiento.
3. Las actividades de cierre, en las cuales se sintetizarán los contenidos, se presentarán los resultados de lo trabajado durante la sesión, se evaluará todo lo realizado y se revisará las interacciones socioafectivas que permitieron o que obstaculizaron el trabajo de los estudiantes.

En esa dinámica coincidimos con Manuel Moreno (2005, p. 23) en que la interacción que se genera es:

1. "Entre el estudiante y el objeto de estudio. Como un vínculo que pone en contacto a ambos. Cuando interviene entre el estudiante y el objeto de estudio, como un vínculo que pone en contacto a ambos, procura que lo que se va a aprender tenga sentido para la vida de las personas, sea cual sea su edad o situación social.
2. En la materia de aprendizaje o enseñanza. Según el enfoque que se le dé, se suscita el caso cuando el docente modifica la presentación de lo que va a ser aprendido para hacerlo más atractivo o fácil, por ejemplo, cuando hacemos videos, carteles, multimedia, infografías, etcétera.
3. En apoyo de los procesos de aprendizaje. Cuando se ayuda al estudiante para que entienda y mejore sus modos de aprender. Más allá de conocer métodos, tecnologías y técnicas de enseñanza, sabe detectar los valores de cada estudiante, para ayudarle a obtener lo mejor de sí

mismo, nunca de la imagen prefigurada a la que el estudiante “debe” ajustarse, tampoco como la copia al carbón de los moldes imaginados en las mentes de otros.

4. Propiciar ambientes de aprendizaje. Considera los aspectos físicos, tecnológicos, sociales, culturales y emocionales. Una mediación importante que puede apoyar de manera significativa al estudiante es cuando el asesor orienta al estudiante y lo pone en contacto con distintas fuentes de información, y en el análisis se transforma en aprendizaje.
5. Servir de vínculo entre quienes estudian y las instituciones. Facilitar la relación entre estudiantes que coinciden en sus propósitos de estudio. Propiciar interacciones para que se conozcan entre sí y conozcan diferentes formas de organizarse en redes de aprendizaje. Este tipo de mediaciones son fundamentales en educación a distancia para llegar a interacciones realmente profundas y significativas. Para ello, debemos tener la visión clara de qué medios tecnológicos son los más adecuados por su accesibilidad y cualidades. Una mala decisión en este campo puede arruinar un buen programa educativo. Para educar el docente promueve la expresión, la comunicación y la convivencia, facilita la relación entre estudiantes que coinciden en sus propósitos de estudio y propicia ambientes de interacción que, a manera de comunidades y redes de aprendizaje, puedan llegar a relaciones profundas y significativas, que facilitan y animan procesos para la construcción social del conocimiento”.

Todos estos atributos se verán reflejados en la mediación docente, en la construcción y reconstrucción del conocimiento, en el que sus saberes, conocimientos y experiencias se reflejarán en la acción, interacción, recreación y aplicación del conocimiento en escenarios reales.

Para el logro de los aprendizajes como ya se mencionó, se promoverá el trabajo colaborativo y cooperativo, para generar una inteligencia colectiva basada en el reconocimiento y enriquecimiento mutuo, en donde la voz de todos y cada uno de los actores se enriquezca por la participación activa, productiva y socioafectiva, gracias a las interacciones de los procesos de construcción del conocimiento, que fueron trabajadas para lograr el interés genuino de los alumnos, para alcanzar los aprendizajes esperados con la recreación de las emociones positivas que se forjaron en un ambiente de aprendizaje amable y con una interacción comunicativa efectiva.

De esa manera se verá reflejada la tarea de los profesionales de la educación como reflexivos, con capacidad de análisis para poder interpretar lo que sucede en sus espacios educativos y poder transformarlos de manera creativa y generar emociones e interacciones entre los agentes educativos para la recreación de lo aprendido.

Por otro lado, es preciso resaltar el papel que tiene el material didáctico creado específicamente para el programa de estudios. En su construcción vamos a encontrar la voz reflejada del asesor en las indicaciones precisas para su utilización, invitándolos a la lectura, análisis, reflexión, crítica y aplicación de los contenidos temáticos, las lecturas, las actividades de aprendizaje y la evaluación, que deberán elaborar sesión tras sesión.

Otro elemento para destacar en este proceso de formación, es el referente al uso de los medios tecnológicos, por ser los medios necesarios para apoyar la puesta en escena del desarrollo de los cursos, con todas sus herramientas de acuerdo con la temática y a la disciplina que corresponda, Kim y Bonk (2006) nos dicen que tanto las competencias pedagógicas como las tecnológicas de los profesores, son elementos cruciales para determinar el éxito de los programas presenciales, abiertos y a distancia.

Los medios tecnológicos nos permiten llevar a cabo otro tipo de lecturas y se requiere de la alfabetización digital, que de acuerdo con Ávila (2015) focaliza su atención en las formas de adquisición y dominio de destrezas centradas en el uso de la información y la comunicación, y no tanto en las habilidades de utilización de la tecnología, como un fin en sí misma, se refiere al desarrollo de competencias y habilidades intelectuales para el uso de las tecnologías con el propósito de aprender significativamente.

Sabemos que los alumnos saben utilizar muy bien las tecnologías y buscan la información que requieren sin problema alguno, pero para poder trabajarla necesitan de la guía y la orientación del docente, para que esa información se convierta en conocimiento y además tendrán que ser críticos con los medios para aprender a seleccionar lo que realmente necesitan y no divagar en la web.

La riqueza que se encuentra en la web cuando se interactúa con los estudiantes permite, entre otras cosas, crear espacios de aprendizaje colaborativos para que se trabaje y enriquezcan sus saberes y conocimientos con el planteamiento de problemas reales que conduzcan a los estudiantes a crear comunidades de aprendizaje, cuyas aportaciones logren interacciones dinámicas y flexibles, compartidas de cara a la construcción de una inteligencia colectiva y a la recreación del conocimiento, en un proceso social e histórico determinado, tomando en cuenta que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y así mismo se amplía el acceso a la educación superior. Sin olvidar que las tecnologías de la información, la comunicación y el aprendizaje, no hacen que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifican su rol en relación con el proceso de aprendizaje, propiciando la construcción de un diálogo pedagógico constante, que transforma la información en conocimiento.

La docencia como una Comunidad de Práctica

Además de pensar en los docentes como actores reflexivos de su práctica, las experiencias que se generan en modelos educativos abiertos y a distancia, precisan de reflexión, análisis, valoración entre la comunidad académica, por ser acciones que complementan el hacer docente en espacios universitarias en donde se forman a profesionales de diferentes áreas del conocimiento, con metodologías, medios y recursos didácticos diferentes a los convencionales.

En ese sentido, se considera que desde la perspectiva de las Comunidades de Práctica, se pueden crear en cada Facultad y Escuela de la UNAM que tengan Divisiones SUAyED y de manera general esas Comunidades unirse a través de Seminarios que den cuenta de sus reflexiones, análisis, y propuestas para la mejora permanente de la formación docente, para estar a la vanguardia de los avances pedagógicos, didácticos, científicos y técnicos de cada disciplina y de los avances tecnológicos que beneficien a la Comunidad Académica del SUAyED.

Las Comunidades de Práctica fueron propuestas por los antropólogos Jean Lave y Étienne Wenger (2002) y las definen como "grupo de personas que comparten un interés, profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones".

De acuerdo con estos autores…. "Las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo a lo que se dedican y aprenden cómo hacerlo mejor en tanto que interactúan regularmente" Al crearse dentro del SUAyED una Comunidad de Práctica, se tendrían muchas cosas en común como son: compartir un modelo educativo innovador, flexible y adaptable a los cambios que demanda la sociedad, a la necesidad de una formación docente integral, a las necesidades del desarrollo personal y profesional de los estudiantes, a la actualización permanente de los planes y programas de estudio, de los materiales didácticos y de las metodologías *ad-hoc* a los diferentes contextos educativos, sociales, profesionales y laborales, entre otros.

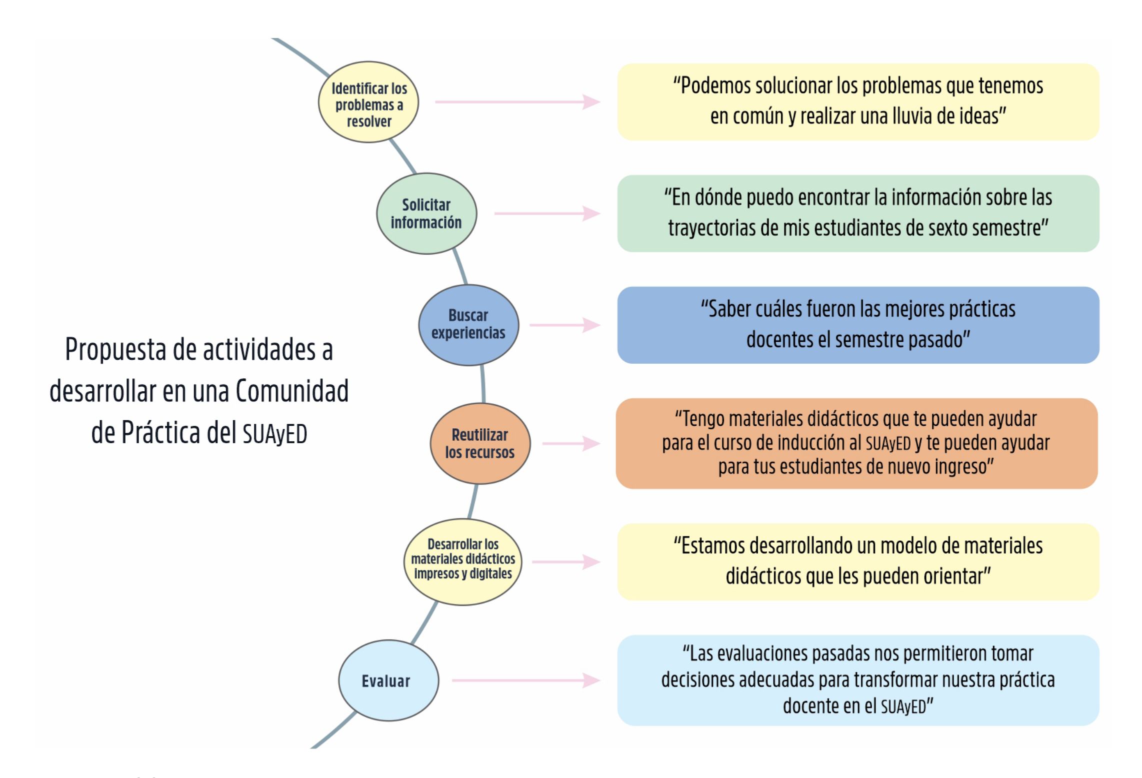
Con estos referentes la Comunidad de Práctica interaccionará con base en su práctica docente, en la investigación educativa para la docencia, con el propósito de participar en un proceso *de* aprendizaje colectivo. Compartiendo las tres características de la Comunidad de Práctica que son: el dominio o ámbito, que se refiere a una identidad definida por un ámbito o dominio de interés común. A la comunidad, que alude a los miembros de una comunidad que se comprometen a participar en actividades y discusiones, a ayudarse entre sí, y compartir información. Además, construyen relaciones que les permite aprender los unos de los otros; cuidan su posición y entendimiento con los demás, y a la práctica que son profesionales o personas dedicadas a una práctica, que desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, formas de enfrentar problemas recurrentes (Wenger, 2002).

Estas tres características interactúan en el proceso de aprendizaje de dicha comunidad. La propuesta es dinámica e involucra a todos los miembros que la conforman con sus experiencias, saberes y prácticas que se compartirían en el trabajo que se genere, pues se pretende que sean innovadoras por la manera como se resuelvan las problemáticas planteadas.

Por otro lado, se tendría la oportunidad de contactar a otras personas para los trabajos específicos que surjan para la mejora de la práctica docente.

Siguiendo el ejemplo de Etienne y Beverly Wenger (2002) sobre las actividades a desarrollar, se propone para la Comunidad de Práctica del SUAyED:

Figura 3. Propuesta de actividades a desarrollar en una Comunidad de Práctica del SUAyED



Fuente: Elaboración propia

Las comunidades de práctica decidirán cada cuando se reunirán y si será de manera presencial, a distancia o híbrida.

Entre los propósitos que compartirán se encuentran:

- Identificar los problemas comunes dentro de las Divisiones y darles una solución.
- Implementar el modelo educativo del SUAyED y dar cuenta de su puesta en práctica con su comunidad y evaluarlo.
- Compartir las experiencias de su práctica docente.
- Proponer estrategias de aprendizaje con el uso de tecnologías.
- Orientar los procesos de evaluación continua tanto de aprendizajes, como institucional.
- Reflexionar sobre la importancia de los procesos socioafectivos en el aula.
- Evaluar y actualizar los planes de estudio y sus programas.
- Presentar los diferentes modelos de materiales didácticos impresos y digitales.
- Realizar investigación educativa.
- Efectuar eventos académicos con la participación de los agentes del proceso educativo.
- Aplicar analíticas de aprendizaje para la toma de decisiones.
- Realizar estudios de prospectivas para el mejoramiento del SUAyED.

Las interacciones que se gesten y el compromiso de las comunidades de práctica redundará en los actores del proceso educativo y en la gestión, pues se creará una comunicación muy dinámica y operativa a la luz de los retos para la mejora del SUAyED; sin embargo, se tiene claro que no se podrán resolver todos los problemas, pero sí tener una visión muy amplia y un compromiso de actuación y de gestión que responda a las problemáticas que se presentan y que sus soluciones redundarán en las mejores prácticas y acciones de la comunidad educativa de esta modalidad. No obstante, las características que hacen de las comunidades de práctica una solución para la gestión del conocimiento –autonomía, orientación a la práctica, informalidad, transversalidad– son también las características que las convierten en un reto para la institución, las tradiciones (usos y costumbres) y las jerarquías.

A manera de conclusión se puede decir que con la propuesta de la creación de una Comunidad de Práctica del SUAyED, se podrá reflexionar y poner en práctica el modelo educativo del SUAyED, su discusión y evaluación continua; así como plantear un programa de formación de su personal académico que tenga que ver con la pedagogía, la didáctica, la disciplina, la tecnología y la reflexión docente a la luz de las necesidades reales y a los retos que se presentan día con día en los diferentes escenarios académicos abiertos y a distancia, cuya intención es promover una práctica educativa creativa, imaginativa y abierta a los retos y las nuevas exigencias de formación de los actores del proceso educativo. Con ello se pretende que el SUAyED continúe siendo un modelo flexible, innovador, abierto, adaptable y como siempre ejemplar.

Referencias

Ávila, P. (2016). Construcción de ciudadanía digital: un reto para la Educación. En *Memoria de la IX International Guide 2015*.

Bosco, M. D. (2010). *Nacimiento de un modelo educativo. El Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los docentes y su formación*. Tesis de Doctorado. UNED de España. Madrid.

Bosco, M. D., & Cabello, V. (2016). *Perspectivas sobre la Educación Abierta y a Distancia: Algunos retos educativos del mundo actual*. México: Infotec-Conacyt.

Bosco, M. D. (Coord.). (2019). *Aprendizaje en red. Sus características, actores e intervenciones*. Colecc. Pedagogía Schola, México: FFyL. UNAM.

EDUCAUSE. (2022). *Informe Horizon 2022: tendencias y las tecnologías y prácticas que configuran el futuro de la enseñanza y el aprendizaje*. https://universoabierto.org/2022/05/16/informe-horizon-2022-tendencias-y-las-tecnologias-y-practicas-que-configuran-el-futuro-de-la-ensenanza-y-el-aprendizaje/

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.

García, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación.

Kim, K. J., & Bonk, C. J. (2006). The Future of Online Teaching and Learning in Higher Education: The Survey Says. *Educause Quarterly*, 29, 22-30.

Lévy, Pierre. (1997). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. France: La Découverte.

Moreno, M. (2005). La mediación docente en la educación a distancia. En C. Fragoso, et al., *Educación abierta y a distancia. Experiencias y perspectivas*. México: UdG Virtual.

Moreno, M. (2021). *Por una pedagogía regenerativa y significativa. Revaloración y regeneración de la praxis pedagógica a través de sus relatos: hacia nuevas relaciones educativas*. https://profesormanuelmoreno.com/publicaciones/libros/por-una-pedagogia-regenerativa-y-significativa

Schön, D. (1988). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Wenger, E. C. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identify*. Cambridge: University Press.

Wenger, E. C., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Wenger, E. C., & Beverly-Tyan. (2018). *Profiles in knowledge. Series featuring thought leaders in knowledge management*.

Unesco. (2019). Informe Mundial sobre Educación. París.

Unesco. (2022). *El Informe Mundial de la UNESCO, Re/pensar las políticas para la creatividad. Plantear la cultura como un bien público global*. París.

Capítulo 25

Formación docente con perspectiva de género: implicaciones y perspectivas

Mónica Quijano Velasco, Shirley Vallejo Tapia

Todas las personas en la academia y en la cultura en su conjunto estamos llamadas a renovar nuestras mentes si queremos transformar las instituciones educativas –y la sociedad– para que la forma en que vivimos, enseñamos y trabajamos pueda reflejar nuestra alegría en la diversidad cultural, nuestra pasión por la justicia y nuestro amor por la libertad.

bell hooks

Introducción

En el presente capítulo proponemos una reflexión general sobre la importancia de la formación docente con perspectiva de género en las instituciones educativas de educación superior (IES), como parte de una política institucional indispensable para garantizar el principio de igualdad en el espacio educativo y en las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes.

Esta formación toma como punto de partida que hombres y mujeres –independientemente de la sociedad en la que vivan– tienen diferentes perspectivas, necesidades e intereses. El problema radica en que estas diferencias han hecho que las mujeres (y lo que se considera femenino) tengan una condición inferior, menos oportunidades, menor acceso a los recursos, y menor poder e influencia que los hombres (Arango y Corno, 2016, p. 18). Esto ha dado lugar a desigualdades derivadas de un sistema de organización social basado en la asimilación del género al sexo. Se trata de un sistema que estructura a la sociedad a partir de un orden binario, que además de separar a hombres y mujeres y mandatar cómo deben ser y cómo deben comportarse (basándose en la diferencia sexual), jerarquiza estas relaciones y, con ello, justifica la discriminación y fomenta la desigualdad y la violencia. Esta situación se produce porque este sistema social confiere mayor importancia a los hombres o a lo que se considera masculino, que a las mujeres o a lo que se considera femenino ya que, tradicionalmente, las sociedades han sido organizadas de tal manera que la propiedad, la residencia y la descendencia, así como la producción del conocimiento y la toma de decisiones con respecto a la mayoría de las áreas de la vida han sido dominio masculino (ONU Mujeres, s/f).

La perspectiva de género, en este sentido, se propone como una herramienta que permite transformar esta situación de desigualdad estructural. Esta analiza "la forma en que las características socioculturales asignadas a las personas a partir del sexo convierten la diferencia sexual en desigualdad social. Con esa valoración se pueden emprender acciones que incidan en la creación de condiciones para avanzar en la construcción de la igualdad de género" (Nerio Monroy, 2019).

Derivada de esta definición podemos identificar varios componentes de la PEG, esta:

- considera las diferencias entre hombres, mujeres y diversidades sexogenéricas, es decir, no parte de una perspectiva neutral, universal y homogénea;
- identifica dónde estas diferencias producen desigualdades, injusticias y violencias derivadas de relaciones de poder, habitualmente favorables a los varones como grupo social y discriminatorio para las mujeres y las diversidades sexogenéricas (Donoso y Velasco, 2013, p. 76);
- reconoce que dichas relaciones han sido construidas social e históricamente, son constitutivas de las personas, atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión (Donoso y Velasco, 2013, p. 76);
- propone acciones específicas que permitan eliminar las desigualdades y promover la igualdad.

Las IES también están llamadas a incorporar la PEG en sus propias políticas y acciones institucionales, siendo una de estas la formación docente. Con estas políticas se busca eliminar las causas de la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género (DOF, 2006, p. 2) y "mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres no se dan por su determinación biológica –es decir no son "naturales"–, sino que se dan por diferencias culturales asignadas a las personas" (InMujeres 2007, p. 104).

Así, la perspectiva de género, en tanto ejercicio institucional que busca proponer políticas y acciones concretas para el cambio social, involucra el entendimiento de que las relaciones cotidianas se dan a través de estructuras relacionales visibles e invisibles, que atraviesan los cuerpos y las vidas de todas las personas que forman parte de una comunidad educativa y, en particular, de quienes portan identidades que no cumplen con los mandatos de género hegemónicos. Esto opera en todos los espacios institucionales, incluidas las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes. La incorporación de la PEG en las políticas educativas contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres, las diversidades sexogenéricas y los hombres tengan el mismo valor, igualdad de derechos para acceder a los recursos económicos y laborales, así como a la representación política, social, cultural y de los saberes en todos los ámbitos de la vida pública y privada (DOF, 2006, p. 2).

La política institucional para la igualdad de género conlleva una reingeniería social que sea capaz de transformar una cultura institucional y educativa de las IES que históricamente ha producido y reproducido desigualdades, brechas y sesgos de género.[1] Este rediseño debería permitir e impulsar la modificación, resignificación y transformación de las relaciones interpersonales al interior de la comunidad educativa para que esto se traduzca, a su vez, en estructuras que garanticen la igualdad de género, entendida como igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades reales para mujeres, hombres y personas sexodiversas. Esto supone que se tengan en cuenta los intereses, necesidades y prioridades de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y personal administrativo), reconociendo la diversidad de los distintos grupos que la integran, tales como personas de minorías étnicas, mujeres o personas con orientación sexual o identidad de género diferente (Arango y Corno, 2016, p. 21). En este sentido, la igualdad de género es un principio relativo a los derechos humanos y, por lo tanto, debe de estar garantizada en toda institución educativa.

[1] Algunos estudios sobre este tema, tanto en México como en otros países son: Buquet, Mingo, Moreno, Cooper (2013), García Luque (2010) IESALC (2021) y Mingo (2010).

En el presente capítulo acotamos la discusión a la importancia de la formación docente con perspectiva de género en las IES, tomando como ejemplo la experiencia reciente en la Universidad Nacional Autónoma de México. Esta formación, como veremos a continuación, contribuye a erradicar el sexismo[2] y la desigualdad de género a través del cuestionamiento del carácter y la configuración androcéntrica del conocimiento y de las disciplinas que organizan la oferta educativa de las IES. Asimismo, este cuestionamiento requiere de la revisión de la propia identidad del personal docente, estructurada a partir de "circunstancias históricas y sociales, personales y colectivas, que se combinan y actualizan en todo momento" (Arango y Corno, 2016, p. 61) y que pueden reproducir –muchas veces de manera no consciente–, inequidades y desigualdades basadas en el género.

Formación docente con perspectiva de género para cumplir con el encargo de educar en la igualdad: apuntes desde los estudios pedagógicos de género

Entre otras aportaciones, los estudios pedagógicos con enfoque feminista y de género insertaron el debate alrededor del papel de la educación en la perpetuación o dilución de las desigualdades de género. A partir de allí, la igualdad de género se ha planteado como un fin que orienta y da sentido a diversas acciones propuestas en las IES para alcanzarla.

Uno de los puntos centrales que estos estudios muestran es que los espacios educativos no son neutros, sino que juegan un papel activo en la forma en cómo se producen y se reproducen las desigualdades, discriminaciones y violencias, incluidas las que se dan por razón de género, tal como señala Araceli Mingo:

> La recreación del orden de género en los centros educativos se da de múltiples maneras. Por ejemplo, por medio de las visiones y expectativas diferenciadas acerca del estudiantado en tanto hombres o mujeres, y del trato acorde que se da a unos y otras; de las interrelaciones entre docentes y estudiantes, y entre el alumnado; del lenguaje, las imágenes y metáforas que se utilizan; de lo que se enseña y no se enseña; de la forma en que se distribuyen y ocupan los espacios; de lo que se castiga o no se castiga, de los modelos de masculinidad y feminidad que se promueven y utilizan para sancionar el comportamiento *correcto* o *incorrecto* de los individuos (Mingo, 2006, p. 30).

Ahora bien, como señala Mingo, estas prácticas de regulación social y producción de pensamiento que motivan y perpetúan brechas, sesgos y desigualades de género en las IES, se dan de manera implícita en los contenidos académicos, culturales, rutinas, interacciones y tareas escolares. Muchas veces estas ni siquiera son el resultado de una planificación "consciente" de la institución o de la planta docente, sino que emanan de la reproducción de concepciones, normas, interpretaciones y símbolos que operan en un orden social más amplio.

En las instituciones educativas "se forma y se consolida el aprendizaje del género; tanto los conocimientos que se adquieren en las aulas como en la interacción entre docentes y estudiantes […]"

[2] El sexismo es una forma de discriminación que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social. Es decir con base en una construcción social y cultural, la sociedad ordena la realidad en dos cajones que respectivamente se señalan como "esto es lo femenino" "esto es lo masculino" y al igual que otras formas de discriminación esto suele encorsetar a las personas en parámetros impuestos. El sexismo afecta a mujeres y hombres, pero contiene una jerarquización que sostiene que lo femenino es inferior (Morgade, 2001 en Araya 2004).

(Arango y Corno, 2016, p. 24). Las IES ya están configuradas por factores relativos al género, este ordenamiento se expresa en su "cultura, estructura, procesos, procedimientos, prácticas y comportamientos individuales y colectivos" (Arango y Corno, 2016, p. 58).

Los estudios que se han desarrollado sobre las desigualdades, brechas, sesgos y violencias de género que se ejercen en las instituciones educativas son indicativos de estos problemas. A nivel general en México, según la ENDIREH (2016), el 25.5% de las mujeres encuestadas ha sufrido algún tipo de violencia por razones de género a lo largo de su vida en el ámbito escolar. No se tienen datos desagregados sobre lo que ocurre en las Instituciones de Educación Superior en el país, pero las grandes olas de movilizaciones de estudiantes universitarias (en México y América Latina) durante el 2019 y 2020 dan cuenta de un malestar y un hartazgo generalizado que ha puesto el foco de atención mediático, social e institucional en la violencia de género que se ejerce dentro de estas instituciones.[3]

> En el caso de los varones universitarios, su formación o recorrido académico no los excluye de ejercer violencias machistas de distinto tipo y con diversas modalidades ni de reproducir formas de discriminación, disfrutar los privilegios asociados a la masculinidad hegemónica, apropiarse del trabajo y tiempo de sus colegas, o tener actitudes sexistas o abusivas hacia docentes, estudiantes o no docentes. Las universitarias, al margen de la imagen autosuficiente o de solvencia que en muchos casos proyectan, no están exentas de padecer violencia física, psicológica, distintas formas de acoso sexual u hostigamiento, discriminación o desigualdad en el ámbito laboral [y educativo] (Rovetto y Fabbri, 2020, p. 56-57).

Esta violencia es la cara más visible del orden de género que ha sustentado históricamente las desigualdades entre hombres, mujeres y personas sexodiversas, en la sociedad en general y en las instituciones educativas en particular. Sin embargo, las desigualdades de género son visibles también en las formas bajo las cuales se estructuran los espacios y las relaciones interpersonales, educativas y laborales al interior de las IES. Se trata de desigualdades, quizás menos palpables, como la segregación vertical (a mayor jerarquía en la estructura universitaria, menor participación de las mujeres) y la segregación horizontal que se da en los sectores masculinizados y feminizados que las propias disciplinas establecen. Un ejemplo de este tipo de segregación horizontal puede verse con respecto a la matriculación de las mujeres en las licenciaturas de la UNAM. En una visión global (y no problematizada) podría decirse que existe ya igualdad de género en el acceso de las mujeres a la educación superior puesto que la matriculación de las mujeres en este nivel educativo supera incluso numéricamente a la de los varones (51.9% vs 48.1%) (ONIGIES, 2020). Sin embargo, en un análisis más preciso que permita ver qué sucede en los distintos campos disciplinarios, puede identificarse que existen carreras y disciplinas que están masculinizadas (es decir, tienen un alto porcentaje de varones inscritos en ellas) y otras que están feminizadas. En este sentido, las carreras que más porcentaje de varones tienen en la UNAM son aquellas vinculadas con las ciencias aplicadas, el desarrollo tecnológico y la formación en tecnología musical y composición, siendo la carrera de Ingeniería Mecánica

[3] Algunos estudios académicos que dan cuenta de los movimientos feminsitas recientes de estudiantes en las IES mexicanas son: Álvarez (2020), Cerva (2020) y Mingo (2020). Para América Latina cfr. Larrondo y Ponce (2019), Ponce (2020) y Tomasini y Morales (2022).

la más masculinizada (90.9 de hombres vs 9.1 de mujeres).[4] En el otro lado del espectro, las carreas con mayor porcentaje de mujeres son las de Desarrollo y Gestión Interculturales (85.7% vs. 14.3%) y Nutriología (84.6% vs 15.4%).[5]

Con respecto a este caso de segregación horizontal vinculado con la distribución de las licenciaturas, es importante destacar, siguiendo a Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2013), que los sesgos observables en esta distribución desigual pueden asociarse con estereotipos y roles de género que "históricamente han posicionado a hombres y mujeres en esferas separadas en función de sus supuestas cualidades innatas, dicotómicas y complementarias (razón/emoción, rudeza/suavidad, fuerza/debilidad, agresividad/ternura, frialdad/calidez, astucia/ingenuidad, etc.)" (p. 153). Eso hace que tareas vinculadas con los cuidados y la educación (sustentadas en la atribución de las mujeres como cuidadoras natas) sean considerados como femeninos, y aquellos vinculados con las ciencias aplicadas, las ingenierías, el desarrollo tecnológico y la creación artística se asocie a los varones (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013, p. 9).

Por lo tanto, es necesario poner en evidencia los modelos sexistas y discriminatorios basados en el género que operan en los espacios educativos y en la práctica docente, detectar los procesos y mecanismos –conscientes e inconscientes, visibles y ocultos– que están normalizados para que, a partir de este reconocimiento, se pueda generar un espacio educativo igualitario, incluyente y libre de violencia.

Dentro de las políticas institucionales encaminadas a lograr la igualdad sustantiva en las IES, la formación con perspectiva de género de la planta académica y docente es fundamental. Esta contempla a la institución educativa en su dimensión histórica y su contexto social y requiere que se considere al profesorado en sus aristas personal-político, socio-cultural y disciplinar, así como entender las formas a través de las cuales se inserta e interactúa con los elementos institucionales de los que forma parte.

En términos de Martha Nussbaum, desde la educación es posible desarrollar una serie de capacidades para alcanzar la justicia social, para tener una vida digna, vivir bien y ejercer el derecho humano a la educación, a una vida libre de violencia y al libre desarrollo de la personalidad. Entre estas capacidades están la salud y la integridad corporal; los sentidos, la imaginación y el pensamiento; las emociones, la razón, la afiliación, el control sobre el entorno de cada persona (Nussbaum, 2000). Bajo esta misma lógica, Sandra Araya propone educar en la diferencia y desde la diferencia para validar y potenciar las características humanas: ternura, deseo, solidaridad, racionalidad lógica, igualdad e inclusión, como expresiones de la misma base y no como exclusivas de alguno de los sexos y necesarias para la supervivencia humana en general (Araya Umaña, 2004).

Un programa institucional de formación docente con perspectiva de género permite una instrucción integral en la cual el profesorado incluya, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la importancia de favorecer relaciones interpersonales no competitivas y reconocer la diversidad presente en las aulas a través de una docencia reflexiva, que abra discusiones en torno al currículo, las prácticas

---

4 Le siguen Ingeniería Eléctrica y Electrónica (88.11% vs 11.2%), Música y tecnología artística (87.8% vs 12.2%), Ingeniería Mecánica y Eléctrica (87.8 % vs 12.2%) y Composición (87.3% vs 12.7%) (Datos obtenidos por la Coordinación de Igualdad de Género a partir de información de la Dirección General de Administración Escolar). En el ONIGIES (https://onigies.unam.mx/) pueden consultarse los datos y avances en igualdad de género de 52 Instituciones de Educación Superior en México.

5 Le siguen Traducción (82.7% vs 17.3%), Pedagogía (80.2% vs 19.8%) y Enfermería y Obstetricia (80% vs 20%).

pedagógicas, los materiales de enseñanza y las evaluaciones. Esto propicia una mirada crítica que posibilite, por un lado, prevenir violencias por razones de género en las relaciones entre docentes y estudiantes, así como entre pares y, por el otro, contrarrestar situaciones de desigualdad, como son las relaciones de poder asimétricas, la discriminación, las identidades excluidas o la marginación de algunos grupos sociales, generando con ello procesos de aprendizaje más justos (Montenegro, 2020, p. 5). Una formación continua que invite al docente a analizar cómo impacta el orden de género en su práctica educativa le dará herramientas para reconocer que existen elementos tácitos y explícitos que regulan las relaciones e interacción entre docentes y estudiantes, así como entre pares y otras personas que forman parte de la comunidad educativa, probablemente atravesadas por prácticas de violencia –algunas veces simbólica– que afectan los procesos de enseñanza e instalan la desigualdad al interior de las instituciones (Arango y Corno, 2016, p. 58).

La docencia universitaria con perspectiva de género requiere del compromiso personal, comunitario e institucional de fomentar desde las aulas y a través del currículo, los programas de las asignaturas y la relación con el conocimiento, procesos alternativos que reemplacen las relaciones discriminatorias y asimétricas –basadas en arbitrariedades como la dominación masculina o supremacía étnica, por ejemplo– por interacciones críticas, dignas, igualitarias que rompan estereotipos y mandatos de género.

Componentes generales de una formación docente con perspectiva de género

¿Qué elementos deberían considerarse en un programa institucional de formación docente que integre, en su diseño, el componente de género con el objetivo de prevenir la violencia e impulsar la igualdad en las interacciones y espacios educativos?

Como punto de partida, la formación de la planta docente con perspectiva de género supone el cuestionamiento del androcentrismo que, históricamente, está en la base de la configuración del orden disciplinar, de la producción del conocimiento y de las formas en las que este se transmite mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Referirse al androcentrismo en la producción del conocimiento y de los saberes significa que esta producción se ha realizado, a lo largo del tiempo, desde una perspectiva masculina, es decir, que lo masculino (el hombre) ha sido tomado como medida de todas las cosas y como representación global de la humanidad, invisibilizando y muchas veces incluso borrando las realidades, experiencias y aportaciones de las mujeres y de las personas sexodiversas (InMujeres, 2007, p. 20). Asimismo, ha tenido efectos nocivos en la formación de las mujeres y de los grupos con identidades de género no hegemónicas al presentarse pocas imágenes en la cuáles estas poblaciones puedan reconocerse como personas activas, tanto en la vida pública como en la generación de conocimiento. Además, el carácter androcéntrico del conocimiento, basado en un modelo hegemónico de lo que debe ser la masculinidad, ha considerado inferior al cuerpo, las emociones y la afectividad.

En la medida en que este paradigma ha sido cuestionado, se ha podido reconocer que el cuerpo aprende, tiene memoria, que los afectos participan del tejido de conocimientos y que la trayectoria vital erige una serie de saberes que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas en las instituciones escolares. Esta postura parte del reconocimiento de que lo afectivo no desdice o contradice al plano intelectual, sino que forma parte importante del mismo. Así, la formación docente con perspectiva de género se sustenta en el reconocimiento de la configuración de creencias, certezas, afectos, prácticas y formas de ser y hacer y, en el caso del profesorado, de construir y compartir el conocimiento.

La erradicación del androcentrismo y de las prácticas que fomentan la desigualdad de género en la docencia universitaria pasa por el cuestionamiento de las formas en las que la institución educativa

concibe la formación del estudiantado, así como todos los componentes que integran el currículo entendido en sus dos dimensiones: el explícito o formal[6] y el oculto o implícito, que Maceira Ochoa define como:

> aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar, no sólo en el aula o en el proceso de enseñanza mismo, sino que se reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso —como son los objetivos, metas y contenidos de aprendizaje, los recursos didácticos y metodologías, las rutinas y tareas escolares, las formas de disciplinamiento, los sistemas de evaluación y el desempeño docente—, como en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales, ambiente escolar y de trabajo, actividades extraescolares, discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión de la institución/sistema escolar y, por supuesto, en los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto escolar.(Maceira Ochoa, 2005, p. 95).

Una de las dimensiones del currículo oculto es la relativa al género, lo que significa, según Maceira Ochoa, "sostener una serie de valoraciones, códigos, normas, ideas, supuestos, mitos, discursos, conceptos, creencias, relaciones de poder, roles, [y] recursos textuales y simbólicos generizados y sexistas que se transmiten en la escuela y que refuerzan la discriminación femenina de manera poco visible" (Maceira Ochoa, 2005, p. 97). Maceira enfatiza en que las nociones como rendimiento o en los perfiles de egreso se subyacen ideas y principios que

> no son neutrales, que presuponen, construyen y justifican un discurso sobre "aprovechamiento" y recompensas que obvia los impedimentos estructurales que afectan el progreso o igual desempeño de grupos oprimidos, sean mujeres, pobres, indígenas, etc., y reproduce la desigualdad, que justifica bajo las ideas supuestamente neutrales el desempeño diferenciado y deficiente de esos grupos discriminados. (Maceira Ochoa, 2005, p. 98).

Es decir, la identidad institucional sostiene un currículo oculto al no contemplar las barreras estructurales que desnivelan los terrenos, tiempos y procesos; además, cabe mencionar que los perfiles de egreso principalmente responden a una idea de objetivos más que de finalidades y fines de la educación, lo que ya encierra un concepto de alcance de resultados y no de formación integral de las personas profesionistas que contemple su dimensión ética, basada en los derechos humanos.

El profesorado contribuye al currículo oculto de la institución a través de su propia práctica docente, en cómo concibe sus estrategias didácticas, en la forma de evaluar y en la manera en que lleva a efecto el programa de la asignatura que imparte. En esa lógica, el sexismo se expresa tanto en el currículo oculto como en el explícito (Maceira Ochoa, 2005) porque los dos se intersectan y toman formas reales en las expresiones, pensamientos, lenguaje y en la forma en que se propone y aborda una disciplina, los contenidos curriculares, las enseñanzas y sus tecnologías, las formas de evaluar,

[6] El currículum explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula. (Torres, 1998, p. 198).

socializar, interactuar; las expectativas y actitudes puestas en el estudiantado, la relevancia a unas voces sobre otras en el aula (Araya Umaña, 2004).

En síntesis y siguiendo la línea de Bowles y Gintis, cabe señalar que las instituciones educativas transmiten un silencioso, pero poderoso mensaje a sus estudiantes que tiene capacidad de impactar en sus características individuales, pero sobre todo en la forma de relacionarse con las demás personas y de posicionarse frente a su futura profesión. Ese *mensaje silencioso* se trasmite a través de la posición de la institución, que se permea en los requisitos y trámites universitarios, en los planes y programas de estudio, así como en la actitud del personal docente, en su práctica dentro del aula, en las formas de relacionarse con el estudiantado, en lo que enseña (y lo que no enseña), etc.

Es por esta razón que como parte sustancial de un programa de formación docente que integre la perspectiva de género se requiere sensibilizar al profesorado en aspectos relativos al currículo oculto a través de una práctica autorreflexiva sobre su propia trayectoria de vida con respecto al género y cómo este impacta en su práctica docente. Así lo conciben, por ejemplo, formadoras de docentes en materia de género que colaboran en el programa de formación y sensibilización docente que ofrece la Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM:[7]

> Sin duda alguna, el proceso de formación no sólo consta de informaciones, conceptos y enfoques teórico-metodológicos, se trata de un terreno afectivo, que permita mover otras capas y registros de la construcción de género. En este sentido parte del trabajo de formación consiste en trabajar con vivencias personales que sirvan de articulador entre los conceptos y la dotación de sentido, que derive en la apropiación y aplicación de los aprendizajes (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).
>
> Me parece que el proceso de formación pasa por una apropiación de los contenidos por parte del profesorado al transversalizar la PEG en sus propias trayectorias de vida dentro del sistema sexo/género, si bien sigue existiendo resistencia a estas prácticas, parte del profesorado muestra interés en los temas cuando los ubican en su vida cotidiana, sobre todo en temas relacionados a los diversos tipos de violencias, o las exclusiones y discriminaciones por estereotipos de género que se viven en la familia, el trabajo, la comunidad, las religiones, los medios de comunicación y la escuela (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).

Tal como propone Montenegro González (2020), esta reflexividad personal implica una serie de cuestionamientos que permitan al personal docente revisar sus propias prácticas: ¿desde dónde se mira la docencia?, ¿qué significa ser hombre, ser mujer o identificarse con otra identidad sexo-genérica en la práctica docente?, ¿se es capaz de identificar las desigualdades y violencias que el orden de género produce en la comunidad educativa y en la práctica docente personal?, ¿cómo se construye la propia masculinidad o feminidad en el ejercicio docente?, etc. (Montenegro, 2020, p. 9). Tal como estas propuestas concretas muestran, la reflexión sobre el currículo oculto y la identificación de valores sobre el género puede integrarse en la formación del profesorado a través de una revisión crítica de la trayectoria vital y las concepciones basadas en roles y estereotipos que muchas veces están en un registro no consciente. En este sentido, algunos elementos a considerar son:

[7] Los testimonios y reflexiones que citaremos a lo largo de este capítulo fueron realizados por formadores y formadoras de docentes en perspectiva de género que han colaborado en los cursos que organiza la Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU) dentro del Programa de Actualización y Superación Docente de la Dirección (PASD), y que escribieron a partir de una solicitud de colaboración para construir este capítulo.

> Cuestionamiento de los roles de género presentes en la sociedad, donde nuestros/as futuros/as profesionales se desempeñarán; prevención de situaciones de violencia de género; problematización de estereotipos y refuerzo de discriminación por género y relaciones de poder; visibilización de la discriminación a través del uso del lenguaje no sexista para su modificación; explicitación de situaciones de menoscabo y violencia de género, tales como: misoginia, sexismo […], machismo y micro-machismo, […]; condena de expresiones de violencia de género, como el acoso sexual u hostigamiento; [inclusión] de la disidencia y diversidad sexual potenciando su consideración como un valor. (Montenegro, 2020, p. 17).

Asimismo, una formación docente con perspectiva de género que convoca y atiende a la revisión del currículo oculto permite configurar una serie de herramientas que impacte también en el currículo formal: en el desarrollo curricular, en los planes y programas de estudio, en la creación de políticas institucionales para la igualdad de género y los derechos humanos, que conduzca a una nueva confección del compendio científico y cultural de las IES basada en el principio de igualdad (de género y otras). Algunos de estos instrumentos abarcarían, por ejemplo, la composición de una narrativa docente individual y colectiva sobre la igualdad y la inclusión de la diversidad de género, nuevas y mejores formas de relacionamiento entre las personas que integran la comunidad educativa, hasta la inclusión de las aportaciones de otras voces, otras inteligencias, de diferentes perspectivas así como la crítica de la forma en que se ha construido de manera androcéntrica el bagaje de las disciplinas y los efectos que esto ha tenido en el currículo y los programas de estudio.

Este tránsito del currículo oculto al formal puede verse en la reflexión que proponen los siguientes testimonios de formadoras de docentes en materia de género de la Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM:

> Pude tocar el tema de currículo oculto de género y en la exposición se dio un debate interesante en el que se dieron cuenta que gran parte de la bibliografía que utilizaban en sus clases era escrita por hombres. En el mismo curso, [a partir de la exposición] del tema de la supremacía masculina y la invisibilización de las mujeres en los distintos campos del conocimiento, [lxs docentes participantes] comenzaron la búsqueda de mujeres que habían hecho aportaciones a estas áreas (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).
>
> [En los cursos que imparto] se analiza el androcentrismo de currículas, algunos métodos didácticos, en general explicado con ejemplos generales como la predominancia de hombres en biografías, que casi siempre hay "padres" de campos de estudio –pero a menudo por desaparición de las contribuciones de mujeres–, anatomías normativas de hombres, etc., y se invita a lxs docentes a analizar sus propios campos de estudio que suelen ser muy diversos. Se dan algunos consejos puntuales: visibilizar a teóricas [que hayan hecho aportaciones] en el campo [disciplinar], quitar el sesgo de género del material didáctico, etc. En cuanto a evaluaciones, se hace hincapié en que suele ser sesgada (con muchos ejemplos en [distintos] ámbitos, de alumnas, profesoras etc., presentando estudios al respecto), […]. Y se mencionan estudios que muestran que lxs profxs nos creemos muy neutrales, cuando lxs alumnxs lo perciben [de manera] muy diferente (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).

En este vínculo entre currículo oculto y formal, es necesario incluir en los programas de formación docente herramientas específicas que les permitan revisar de manera crítica los programas de sus asignaturas desde la perspectiva de género. Esta revisión tiene como objetivo identificar si se están reproduciendo estereotipos de género en los componentes de los programas, o si se está dejando fuera el conocimiento producido por las mujeres, para adaptarlos, a partir de este reconocimiento, a un formato que no reproduzca estas desigualdades. Esto implica hacer una revisión de los objetivos

de aprendizaje, de los contenidos del programa, de las formas de evaluación y de la bibliografía propuesta en este para incluir en ellos las aportaciones de las mujeres que han sido borradas de la disciplina y sus modelos androcéntricos de transmisión. Incluso en aquellas disciplinas en donde no se encuentren referencias de mujeres, es importante generar un espacio de reflexión con el estudiantado sobre los motivos por los cuales se ha dado esta situación.

La formación docente en género es un pilar central de cualquier política de género en las instituciones educativas, ya que los procesos de aprendizaje más significativos se dan a través de las relaciones entre estudiantado y personal docente. Este último representa y encarna a la institución, la cual le autoriza (y legitima) para construir, junto con el estudiantado, el tejido de conocimientos y valores que esta defiende, así como aquellos de la disciplina particular que se está enseñando. Entonces, de la mano de la creación de políticas públicas universitarias dirigidas a combatir la discriminación, así como a prevenir, investigar, sancionar y erradicar la violencia por razones de género e impulsar la igualdad sustantiva entre todas las funciones de la institución educativa, es necesario transformar la manera en la que se enseña, y eso es únicamente posible a través de la formación del profesorado desde la perspectiva de género:

> Hago mucho hincapié en cómo desde la práctica docente se comienza a generar nuevas dinámicas en donde la asertividad, la habilitación de la palabra y la escucha propician confianza, diálogo y propuestas por parte del alumnado encaminadas a fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje en un ambiente inclusivo, libre de estereotipos, de violencias y de prácticas excluyentes (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).

El personal docente universitario deja una huella profunda en el estudiantado: en lo que mira, en cómo lo mira, en lo que expresa y en lo que calla, así como en la manera en que se posicional frente al mundo y frente a su profesión. Por supuesto, no se trata de una relación unidireccional, existe interacción porque hay afectación mutua, y a partir de la relación con el estudiantado, el personal docente puede cuestionarse, cambiar, integrar otras perspectivas, etc. Sin embargo, el papel que la persona docente juega con respecto de la formación del estudiantado le coloca en una posición de responsabilidad, no solo profesional, sino ética y política que no puede eludir en ninguna circunstancia. Por tanto, es responsabilidad y obligación de la institución educativa generar programas de formación y actualización docente que incluyan estas dimensiones, dentro de las cuales la formación en principios relativos a la igualdad de género y la prevención de violencias por razones de género ocupa un lugar fundamental.

Los retos en la formación docente con perspectiva de género

En esta sección abordaremos los principales retos que tienen las instituciones educativas en materia de formación de la planta docente con perspectiva de género, basándonos en la experiencia de la Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM. Con este fin, dividiremos estos retos en tres áreas: las resistencias de la planta docente relativas a las políticas institucionales de género, el proceso mismo que requiere la formación en género, ya que implica la transformación de ideas, conductas y actitudes (y no solo la adquisición de conocimientos) y el alcance de esta formación que debe considerar a toda la planta docente de la institución.

Dentro de las resistencias del profesorado en cuestiones relativas al género podemos identificar dos ámbitos: por un lado, todo aquello vinculado con ideas, actitudes y maneras generales de conce-

bir la práctica docente y las relaciones interpersonales (principalmente con el estudiantado); por el otro, lo relativo específicamente a las áreas de conocimiento y a las disciplinas.

El primer ámbito, más amplio, tiene su base en la incapacidad de una parte (a veces amplia) del personal docente de reconocer que existen desigualdades y violencias motivadas por el orden del género, porque no se combate algo que no se ve, algo que no es detectado como dañino: "a un docente no le parecía que la desigualdad de género fuera real porque en su espacio de trabajo no alcanzaba a percibirla" (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM). Los micromachismos, la desinformación, la idea que la perspectiva de género es una mirada que favorece a "un solo bando", el no reconocer o suponer que no existen datos o información que dé cuenta de la gravedad e incidencia de la violencia de género y cómo esta se ejerce principalmente en contra de las mujeres por parte de los varones (y el desinterés por buscar bibliografía o datos al respecto), la fuerza de las costumbres y creencias, las resistencias de profesores a renunciar a los privilegios que socialmente les ha otorgado el orden de género, son elementos que están en la base de la negación de integrar la perspectiva de género en la práctica docente.

Estas actitudes se acompañan, a su vez, de discursos que sostienen que el posicionamiento feminista por parte de las estudiantes es una moda que pronto pasará, pues "se entiende a las juventudes (a las mujeres jóvenes en específico) como personas carentes de información y experiencia para la toma de decisiones" (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM). Siguiendo esta misma postura, existe resistencia en el profesorado por tranversalizar la PEG en sus propias trayectorias de vida dentro del sistema sexo/género, al concebir que la desigualdad y violencia de género solo la vive el alumnado, o que, al no hostigar o acosar sexualmente, esta no es ámbito de su competencia personal.

Por otro lado, sigue existiendo una disparidad entre el personal docente que asiste voluntariamente a los cursos de género, ya que a estos cursos asisten mayoritariamente profesoras, quienes están, además, más dispuestas a comprometerse en las transformaciones de la institución:

> Cuando se reflexionan en los espacios en los que se trabaja con ejemplos de situaciones reales, de experiencias personales de violencias y de la visibilización de las violencias en las entidades de trabajo, he visto que hay algunos profesores que han iniciado el proceso de deconstrucción de la masculinidad hegemónica y que han integrado el tema de género, pero muchos otros no lo han hecho. Siguen siendo más mujeres las que se han involucrado en el tema (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).

Esta percepción de la formadora de docentes en materia de género se ve respaldada por las estadísticas desagregadas por sexo que tenemos en la CIGU. Por ejemplo, en los cursos que esta ofrece dentro del Programa de Actualización y Superación Docente de la Dirección General de Personal Académico de la UNAM que se han realizado entre enero y junio del 2021 (dieciséis en total), de una población de 552 personas inscritas, 391 fueron mujeres y solo 161 hombres, es decir, el 70.8% de las personas que se inscribieron a estos cursos fueron profesoras. Estos datos reflejan un sentir generalizado entre la población docente, sobre todo la masculina, que suele pensar que los temas de género son ámbito e interés de las mujeres y que ellos no tienen nada que ver con estos.

Por otro lado, la idea que se tiene sobre la docencia desde una postura autoritaria, respaldada por mecanismos institucionales insuficientes para la atención, investigación, sanción y erradicación de la violencia de género, se convierte en obstáculo para una docencia incluyente y libre de violencias:

> […] las prácticas verticales aún se encuentran muy arraigadas en las actividades docentes, sobre todo en profesores con un cargo importante dentro de la Universidad que, de acuerdo con lo mencionado por el

> profesorado en los cursos, […] siguen en sus puestos a pesar de las denuncias por parte de las alumnas o alumnos. Dichas situaciones han establecido que la figura del profesorado sea considerada como una figura de poder y no quien trae conocimiento y diálogo. Estas prácticas verticales vienen sustentadas por resistencias a cambios que buscan visibilizar la diversidad, la inclusión y la igualdad a través de promover el reconocimiento y el rechazo a la violencia de género dentro de la universidad (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).

Otra resistencia que las personas formadoras de la CIGU han identificado en los procesos educativos es la negación al uso del lenguaje inclusivo:

> El lenguaje inclusivo y no sexista sigue siendo un tema que causa mucha resistencia al profesorado de ciertas carreras […], al ser considerado una práctica que se sale de las normas gramaticales de la lengua, argumentando que la Universidad es una institución formativa y no se pueden permitir esas "modas" en tareas, trabajos o documentos científicos y académicos (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).

Quisiéramos detenernos un momento en esta resistencia, porque además de afectar a las mujeres, tiene un impacto específico en las personas pertenecientes a las diversidades y disidencias sexo-genéricas, sobre todo a aquellas que no se identifican con alguno de los polos del binarismo de género (masculino/femenino) y cuyas demandas de ser nombradas con un pronombre neutro (elle) son sistemáticamente ignoradas o con los colectivos Trans, que se enfrentan a la resistencia de cierto sector del personal docente de llamarles con el nombre elegido, y no el asignado al nacer (o el que se encuentra registrado en el documento oficial si la persona no ha iniciado o concluido un cambio administrativo de nombre). Esta negación atenta directamente contra la dignidad de las personas y contra el derecho humano al libre desarrollo de la personalidad.

Pasemos ahora al otro ámbito, aquel que tiene que ver directamente con las áreas de conocimiento y con las disciplinas. En este ámbito las resistencias son más profundas porque tienen que ver con el núcleo duro del orden disciplinar. Incluso cuando se ha logrado el reconocimiento de la existencia de prácticas y relaciones desiguales y discriminatorias dentro del ámbito universitario (directamente vinculadas con la violencia de género), no se logra avanzar de manera más consistente en la discusión del carácter androcéntrico de la constitución y presentación de las disciplinas,[8] y esto se debe a una serie de resistencias que forma parte del currículo oculto, pero también de la propia tradición de la disciplina.

Es un reto para muchas áreas del conocimiento y docentes que la integran el modificar la bibliografía, el reconocer el carácter excluyente que hay dentro de su campo de estudio, el incluir contenidos y reflexiones específicas sobre el género en su campo disciplinario, etc. Es común escuchar al profesorado señalar que está bien que se sensibilice en materia de prevención de las violencias de género a través de cursos y talleres, pero que esto no implica la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de las asignaturas que imparten porque estos "no corresponden al área". Esta resistencia está más generalizada en las áreas de las ciencias físico-matemáticas, las ingenierías y algunas

[8] Esta problemática constituye actualmente uno de los lugares de la discusión teórica sobre la formación docente en PEG. Es decir, no es un asunto que suceda en la UNAM, sino que constituye una pregunta que las estudiosas de la materia han planteado en varios escenarios. Cfr. Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen (2007), Morgade (2017), Nuño y Álvarez (2017), Rodríguez, Cruz y Vicente (2018).

disciplinas de las áreas químico-biológicas y de la salud, puesto que se considera que los "temas de género" no tienen que ver con sus disciplinas, sino que son temas referentes a las ciencias sociales y las humanidades.

Todas estas resistencias muestran la dificultad de lograr una sensibilización y concientización sobre las desigualdades de género amplia y que tenga incidencia en el personal docente y cómo afectan a todo el sistema educativo. Esto nos lleva al segundo reto que identificamos para la generación de un programa institucional de formación docente que incluya la PEG. Este implica un trabajo amplio y multidimensional que integre la reflexión sobre las propias experiencias de vida y cómo estas han sido atravesadas por el orden de género, con aspectos teóricos impulsados desde los estudios feministas y de género, tanto en el ámbito general, como en aquellos más específicos que afectan a la construcción de conocimientos y su transmisión en las distintas áreas y disciplinas:

> Personalmente y en mi propia experiencia aprendí, que si los cursos no atraviesan e interpelan a las personas a partir de sus propias vivencias (sensibilizar) pero a su vez aportan elementos y herramientas teóricas para analizar (formar e informar), cada persona puede pasar varios cursos de capacitación en esta perspectiva sin realmente tomar conciencia y adquirir un compromiso de cambio o transformación. (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).

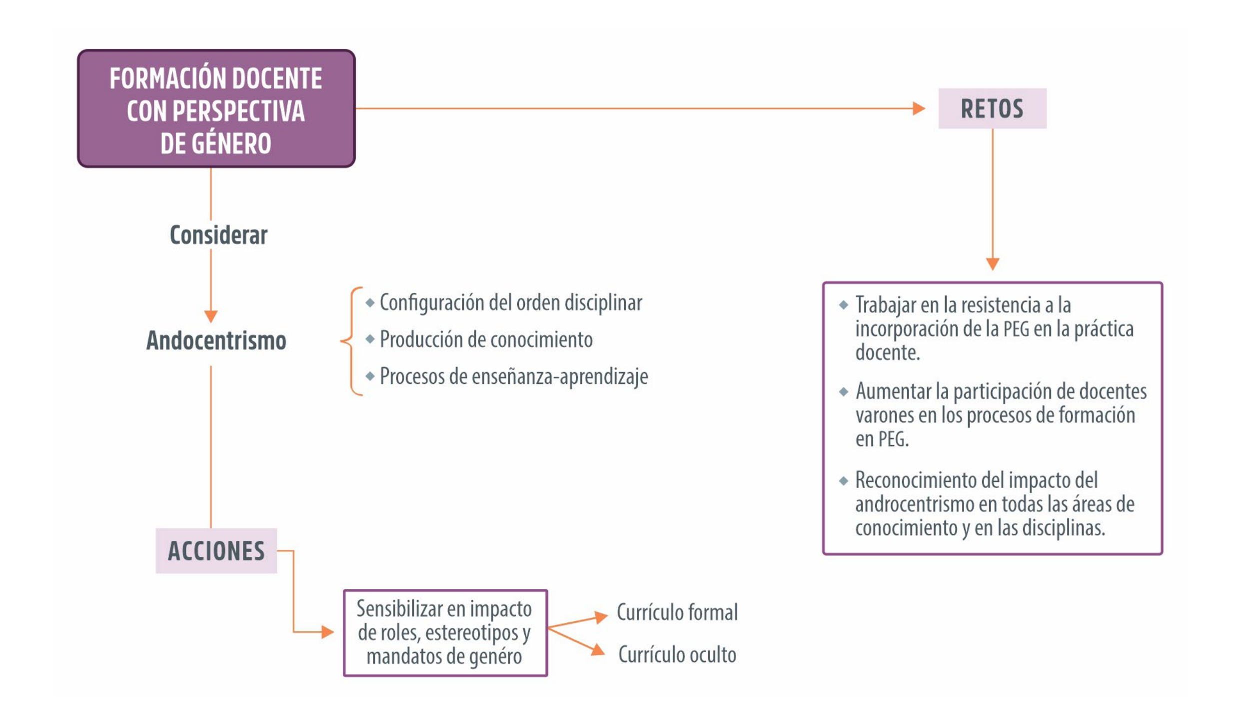
Asimismo, este programa debe ser permanente y formar parte de una política institucional de género más amplia ya que:

> un taller no es suficiente para problematizar y erradicar los prejuicios en que se sostiene el sistema [...] patriarcal y la cultura machista, ni para incorporar la perspectiva de género. Para ello, se requiere una apuesta político-institucional sostenida y sistemática que permita ir profundizando y complejizando progresivamente el proceso de formación en género y sexualidades como marco normativo, teórico y epistemológico transversal al diseño, implementación y evaluación de las políticas universitarias (Rovetto et all, 2020, p. 19).

Finalmente, este programa debe tener un amplio alcance, ya que es necesario considerar la oferta de cursos para toda la planta docente que labora en la institución. En el caso de la UNAM, este reto no es menor, ya que cuenta con una población académica global de 42,553 personas. En términos presupuestales, es imposible (o llevaría muchos años) poder organizar cursos y talleres presenciales para toda esta población. Por lo tanto, es necesario combinar distintas estrategias que permitan ampliar la oferta de cursos.

Además de los cursos y talleres presenciales, debe aprovecharse la experiencia adquirida durante la pandemia por COVID-19 que ha acelerado el desarrollo de las tecnologías de la comunicación para fines educativos para el diseño de cursos en línea, asincrónicos y a distancia. En este sentido, la CIGU, con apoyo de la CUAIEED, ha diseñado e implementado cursos de acceso masivo como, por ejemplo, un programa de especialización de MOOC (*Coursera*) compuesto por tres cursos: Conceptos básicos para la igualdad de género, Violencias por razones de género e Igualdad de género y derechos humanos. Asimismo, se diseñó un curso en línea específico para docentes, asincrónico, a través del cual se

busca sensibilizar sobre la desigualdad de género en los espacios educativos y desarrollar habilidades docentes para incorporar la perspectiva de género en las estrategias de enseñanza-aprendizaje.[9]



Conclusiones

La formación docente con perspectiva de género es una acción institucional que debe efectuarse a través de un programa permanente, con metas a corto, mediano y largo plazo. Asimismo, debe permear e involucrar a todas las estructuras institucionales, así como a toda la comunidad educativa, en vistas de que impacte de manera transversal en la institución y no se vuelva una política "de papel", organizada desde la autoridad central y con poca incidencia comunitaria. A su vez, este programa debe formar parte de una política institucional[10] más amplia e integral que incluya:

- diagnósticos y análisis en igualdad de género que hagan visible dónde se producen las desigualdades, brechas y sesgos de género en la institución;

---

[9] El curso consta de cuatro módulos: género y práctica docente, sesgos de género en la mediación del aprendizaje, planeación didáctica y currículo oculto y diseño de una planeación didáctica con perspectiva de género. Para una reflexión más amplia sobre los alcances y las limitaciones de la formación docente en línea cfr. los capítulos de este libro dedicados específicamente a este tema.

[10] En el caso de la UNAM la política institucional de género está a cargo de la Coordinación para la Igualdad de Género a partir del 2020 (fecha de su creación). Los elementos de política institucional que se mencionan a continuación (salvo el caso de la atención a casos de violencia de género que corresponde a otra instancia), forman parte de los programas y proyectos de esta Coordinación. Para mayores informes sobre los distintos ejes de acción que integran a esta la política universitaria de género puede consultarse la siguiente la página: https://coordinaciongenero.unam.mx/

- protocolos de atención a casos de violencia de género acompañados de una legislación y estructura institucional sólida y efectiva que permita sancionar a quienes la cometen;
- generación de acciones específicas para eliminar la segregación horizontal y vertical, tanto de las mujeres como de las diversidades y disidencias sexo-genéricas;
- revisión de la normativa y los contratos colectivos para que la formación en género sea obligatoria para el personal docente que labora en la institución;
- inclusión obligatoria y transversal de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio;
- implementación de un programa específico de trabajo con hombres que contribuya a la disminución de la violencia contra las mujeres y las personas sexodiversas, así como a una mayor corresponsabilidad de los varones en las labres de cuidados. Esto a través del cuestionamiento de los daños y privilegios que produce y otorga la masculinidad hegemónica y la importancia de la participación de los varones en la construcción de comunidades igualitarias.
- implementación de un programa que proponga políticas y acciones para la inclusión de la población LGBTTQ+, pues esta ha sido históricamente invisibilizada y discriminada en los espacios educativos.

Bibliografía

Alonso Gonzáles, Claudia. (2004). La construcción de la identidad de género, un enfoque antropológico. *Caleidoscopio*, 16, 41-67.

Alonso, Graciela; Herczeg, Gabriela; Lorenzi, Belén y Zurbriggen, Ruth. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En Claudia, Korol, *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Editorial El Colectivo, América Libre, pp. 107-128

Álvarez, Lucía. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y sociales. LXV* (240), pp. 147-175

Arango Restrepo, María C. y Corno Vargas, Esther (2016). *Guía para la Igualdad de género en las políticas y prácticas de formación docente*. UNESCO.

Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades investigativas en educación*, 1-14.

Buquet, Ana, Migo, Arceli, Moreno, Hortensia y Cooper, Jennifer A. (2014). *Intrusas en la universidad*. UNAM/PUEG.

Cerva, Daniela. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la Educación Superior*. 49, pp. 137-157.

DOF. (2006). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgimh.htm

Donoso-Vázquez, Trinidad y Anna Velasco-Martínez. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado-Revista del currículo y formación del profesorado* 17, n°1 (enero-abril), 71-78.

ENDIREH. (2016). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2016/

IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe). (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377183

INMUJERES. (2007). *Glosario de Género*. Instituto Nacional de las Mujeres. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf

Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. La Ventana, 21, 187-227.

Larrondo, Marina y Ponce, Camila. (coords). (2019). *Activismos feministas jóvenes. Emergencias, actrices y luchas en América Latina*. CLACSO.

Mingo, Araceli. (2006).¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad. FCE / UNAM.

Mingo, Araceli. (2010). Desasosiegos. Relaciones de género en la educación. UNAM / IISUE.

Mingo, Arceli. (2020). "¡Con nuestras voces!": la lucha de estudiantes feministas contra la violencia. Revista de la Educación Superior. 49, pp. 1-20.

Montenegro González, Catalina, (2020). Buenas prácticas para incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria. Reporte técnico.

https://www.researchgate.net/publication/344930182_Buenas_practicas_para_incorporar_la_perspectiva_de_genero_en_la_docencia_universitaria

Morgade, Graciela (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. En Revista Internacional de Educación parala Justicia Social (RIEJS), pp.49-62.

Nerio Monroy, Ana Luisa. (2019). *ABC de la perspectiva de género* Distrito Federal: CNDH.

Nuño Gómez, Laura y Enrique Álvarez Conde. (2017). Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. *Feminismo/s*, 29 (pp.279-297), DOI: 10.14198/fem.2017.29.11

Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. CUP.

ONIGIES (2020). Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior. https://onigies.unam.mx/

ONU Mujeres. (s/f). *Glosario de igualdad de género*. Centro de Capacitación de ONU Mujeres. https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/view.php?id=150&mode=letter&lang=es

Ponce, Camila. (2020). El movimiento feminista estudiantil chileno de 2018: continuidades y rupturas entre feminismos y olas globales. *Revista Izquierdas*. 49, pp. 1554-1570.

Tomasini, Marina y Morales, María Gabriela. (2022). "La marea verde violeta". Feminismo, juventudes y escuela secundaria en Córdoba, Argentina. *Revista Izquierdas*. pp. 1-18.

Torres, Jurjo. (1998). *El curriculum oculto*. Morata.

Rodríguez, Isaías; Cruz, Miriam; Vicente, Fernando. (2018). Las limitaciones y alcances de la práctica docente desde la perspectiva de género en la Educación Superior. *AcademicuS*. 1 (13). pp. 24-34.

Rovetto, Florencia y Luciano Fabbri. (2020). *Ley Micaela en el sistema universitario nacional. Propuesta pedagógica para la formación y la sensibilización en género y sexualidades*. Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE) / Consejo Universitario Nacional (CIN).

Capítulo 26

Formación docente basada en MOOC: usos y posibilidades

Guadalupe Vadillo Bueno, Jackeline Bucio García, Jairo Antonio Melo Flórez

Learning, in this perspective, should not be restricted to giving back what is already known, but to engage in the important challenges that our societies face.
Gunter Kressm Staffan Selander,
Roger Säljö & Christoph Wulf[1]

El propósito de este capítulo es presentar una revisión de los usos y posibilidades de los Cursos masivos abiertos en línea (MOOC) como vehículo de formación docente (FD). La revisión se deriva de literatura reciente sobre el tema y de la experiencia acumulada desde 2013 a través de MOOC·UNAM.

En general, como en cualquier propuesta de FD, es necesario partir del marco de premisas básicas de la andragogía propuestas por Knowles (1984 en Diacopoulous y Butler, 2021): los estudiantes adultos son aprendices auto-dirigidos, aportan una gran cantidad de experiencia al entorno educativo al cual ingresan listos para aprender, se centran en problemas en su proceso de aprendizaje y están motivados por factores internos.

MOOC como estrategia para formar docentes: experiencias previas

La FD digital tiene diversas ventajas: es posible conseguir una buena relación costo-beneficio, se logra que el aprendizaje sea móvil, accesible y personalizado, se promueve el aprendizaje autónomo y automotivado, además de que las experiencias pueden ser masivas (Anders, 2015; Greenhow y Lewin, 2016, y Sharples, 2014 en Griffiths et al., 2022). Phan y Zhu (2020) encontraron que los MOOC constituyen recursos fundamentales para una variedad de propósitos de aprendizaje en FD: aportan flexibilidad para aprender a pesar de los horarios saturados, reduciendo el estrés al poder decidir sobre ritmos y tiempos de dedicación. Además, los mecanismos de retroalimentación como tableros y gráficos de avance personalizados apoyan su autorregulación, y las autoevaluaciones y evaluaciones de pares resultan benéficas, en particular cuando hay posibilidad de mejorar el trabajo y volverlo a presentar. Por otra parte, las discusiones en foros ayudan a clarificar puntos específicos, al tiempo de llevar a los participantes a entender cómo funciona el curso.

[1] El aprendizaje, desde esta perspectiva, no debe restringirse a regresar lo que ya se sabe, sino debe lograr un involucramiento en los retos que las sociedades enfrentan (traducción de los autores de este capítulo).

Ya desde la primera generación de los MOOC en plataformas como HarvardX y MITx fue sorprendente el alto número de profesores de preescolar a bachillerato que los tomaban (Ho et al., 2015 en Yoon et al., 2020).

Huang y sus colaboradores (2020 citando a Xing Wang, 2018, p. 54) dicen que: "Algunos académicos, desde la perspectiva de *time background y value significance*, consideran que la FD en línea es el método líder de desarrollo profesional en la época de la informatización de la enseñanza y que posee importantes valores y funciones como la mejora de la calidad de la enseñanza, el logro de aprendizaje a lo largo de la vida para los docentes y la promoción del desarrollo profesional del maestro". Huang y su grupo señalan que formar docentes en línea implica utilizar el pensamiento de Internet + para transformar los conceptos, métodos y tecnologías de la FD: es decir, no se trata de reproducir modelos previos al solo introducir Internet en el proceso.

Para quien se dedica profesionalmente a la docencia, los MOOC aportan la ventaja de poder ser usados y reutilizados para fines educativos y de investigación (Griffiths et al., 2022). Además, permiten llegar a profesores que de otra forma no podrían formarse o que cuentan con una oferta poco relevante en su contexto local (Herranen et al., 2021). Sin embargo, no todos los MOOC tienen un buen diseño ni tampoco todos son aptos para la FD (Hodges et al., 2016).

Elementos importantes de la FD a través de MOOC

¿Qué consideran relevante los profesores al aprender? Herranen y sus colegas (2021) indagaron sobre los tres tipos de relevancia en FD:

a. la individual (satisfacer su curiosidad e interés o habilidades para la vida personal),
b. la social (conducirse responsablemente en sociedad a través de sus intereses) y
c. la vocacional (orientarse a conseguir un trabajo o a aplicar lo aprendido en su vida profesional).

En su investigación usaron cuestionarios sobre las expectativas de maestros antes de tomar un MOOC de FD y sus percepciones al terminarlo. Encontraron que los docentes más experimentados consideraron que los MOOC eran más relevantes a diferencia de quienes tenían menos años de servicio. Un elemento importante de los cursos que estudiaron fue la colaboración, por lo que señalan que los MOOC conectivistas son en particular útiles para esta función. Concluyeron que conviene explorar el uso de MOOC en FD por su alcance a audiencias más amplias que el de los cursos tradicionales. Griffiths y sus colegas (2021) identificaron que la credibilidad inicial de los cursos (como indicador de relevancia para los docentes) fue un factor para atraer su atención: en su caso se refieren al hecho de provenir de una universidad, con académicos de alto perfil y en colaboración con una organización de carácter nacional. Además, resultó importante reconocer el conocimiento previo de los participantes a partir de las actividades que lo ponían de manifiesto, así como incluir experiencias auténticas que permitieron poner en práctica lo aprendido en sus propios contextos. Este "tendido de puentes" entre el MOOC y la práctica docente real resultó un factor central para el involucramiento, al igual que las actividades que exigían colaboración entre los participantes y también con colegas en el entorno de trabajo de cada uno, creando un sentido de comunidad.

Quizá la pandemia sea el escenario prototípico para ilustrar las ventajas de los MOOC en FD. Elegimos el caso de China (Huang et al., 2020) en donde se articularon como recursos centrales para la meta de lograr "aprendizaje ininterrumpido con clases interrumpidas". Con base en el esquema general de la FD, generaron un modelo de PD a través de MOOC que incluye los siguientes elementos y una descripción de su aplicación práctica:

a. *Crear una comunidad*: reunieron participantes que requerían una comunidad de desarrollo profesional para explorar e intentar resolver problemas prototípicos en la práctica docente durante la pandemia.
b. *Definir los contenidos*: todos los contenidos se relacionaron con cómo planificar lecciones en línea y generar innovación.
c. *Aportar los recursos*: con base en la necesidad de adquirir y seleccionar recursos en línea y de compartir recursos con docentes de la misma área disciplinaria, se incluyeron micro-videos, texto enriquecido, micro archivos y micro-herramientas para comprender los contenidos con profundidad.
d. *Organizar las actividades de FD*: las actividades de FD incluyen *streaming* en vivo, discusiones en línea, observación de casos, y reflexión y diagnóstico. Se previeron espacios y tiempos para la personalización de la experiencia.
e. *Identificar los resultados*: los cursos no solo aportaron información conceptual, sino intentaron desarrollar habilidades prácticas en el entorno en línea, lo que implicó una actualización dinámica y colaborativa de las planificaciones basada en el ciclo continuo de aprendizaje, discusión y comunicación en línea.
f. *Evaluar los resultados de la FD*: la evaluación se basó en la participación de los docentes en la resolución de problemas, en la detección de problemáticas más profundas y en su proceso de convertirse en un crítico o mentor que se evidenció en las discusiones interactivas en plataforma.

Con base en dicho modelo generaron un conjunto de cursos para apoyar a maestros chinos a través de la Plataforma MOOC de Universidades Chinas.

También Hodges y sus colegas (2016) plantearon una serie de elementos que consideran necesarios para lograr una buena FD a través de MOOC:

a. *Aprendizaje activo*, incluyendo instrucción por parte del participante: eso implica evaluaciones auténticas, tareas que requieran que aplique los conocimientos o las habilidades en contextos reales. Como generalmente la FD trata con maestros en activo, pueden poner manos a la obra de inmediato en sus propias aulas. La autenticidad va de la mano con la motivación para participar en la experiencia.
b. *Alineación del* MOOC con contenidos curriculares específicos y un enfoque en pedagogía: si bien los MOOC se dirigen a públicos muy amplios, es posible utilizar estándares congruentes con una variedad de currículos, enfocarse en áreas que se identifiquen como necesarias para los docentes.
c. *Colaboración*: los MOOC deben aportar oportunidades para que los profesores interactúen e incluso para expandir sus redes profesionales.
d. *Apoyo local y aprendizaje justo a tiempo*: los autores consideran que el apoyo local se debería dar en las escuelas donde laboran los docentes y a través de recursos muy bien estructurados que se presenten en el MOOC. El aprendizaje justo a tiempo se da en tanto que el docente puede tomar el MOOC realmente cuando lo requiere. Además, los elementos del MOOC deben presentarse de manera que sea fácil encontrarlos cuando el maestro los necesite.
e. *Remuneraciones*: si bien el MOOC no puede otorgar incentivos directamente, debe haber posibilidades de que otras entidades los aporten a partir tanto de los certificados verificados como de los artefactos desarrollados y las competencias exhibidas, así como de insignias.

f. *Oportunidades de aprendizaje a lo largo del tiempo*: los MOOC pueden aportar la posibilidad de regresar a contenidos, tareas y discusiones cuando lo requieran, sin la limitación de una fecha definitiva de término.

Estos aspectos son congruentes con la revisión de 35 estudios de FD efectiva que realizaron Darling-Hammond y sus colegas (2017). Yoon y sus colegas (2020) destacan ventajas de acceso de profesores en zonas remotas y la flexibilidad de avance en los MOOC, y enfatizan el componente de interacción entre docentes. En su estudio diseñaron un MOOC con las características de Darling-Hammond y su equipo, pero además diseñaron el MOOC para crear una comunidad de práctica en la que se generó un andamiaje para que los docentes desarrollaran ligas sociales, generaran confianza al compartir recursos y experiencias previas, participaran en la construcción de significado colectivo y se beneficiaran del apoyo de expertos y pares.

FD a través de MOOC·UNAM: aprendizajes destacados

Una perspectiva general de la evolución de los MOOC·UNAM hasta 2022 se encuentra en Bucio et al. (2022). En esta sección nos concentramos en su función de FD, por lo que detallaremos algunas experiencias específicas de MOOC construidos, de inicio, como actividades dirigidas al desarrollo profesional de maestros. Debemos considerar que los docentes utilizan los MOOC como un vehículo de formación profesional fundamentalmente en dos sentidos: en lo referente al desarrollo de habilidades para cumplir con sus funciones como profesores (diseño curricular, planificación de clases, evaluación de los aprendizajes, retroalimentación, manejo de grupo, etc.) y, por otra parte, la formación y actualización en cuanto a contenido en función de las asignaturas específicas a su cargo. Así podemos generar dos grupos de MOOC: los dedicados a cuestiones pedagógicas que sirven a cualquier docente, independientemente de su área de especialidad, y aquellos que justamente atienden dicho campo.

En la siguiente imagen se identifican los MOOC enfocados al desarrollo de habilidades docentes y aquellos que pueden usarse como complemento de la formación de pre o posgrado del profesor. Los primeros incluyen temas de:

a. Evaluación del y para el aprendizaje (los cuatro MOOC dentro del programa especializado en Evaluación Educativa y un MOOC sobre evaluación auténtica).
b. Recursos didácticos (uno de usos didácticos del cine y otro de producción audiovisual).
c. Procesos cognitivos y metacognitivos (estrategias para aprender mejor y desarrollo de pensamiento creativo).
d. Educación en contextos específicos (docencia en médicos residentes y desarrollo de cursos de acompañamiento en línea).

Figura 1. Cursos de habilidades docentes y de actualización o complemento en áreas disciplinarias dentro de la oferta MOOC-UNAM

Fuente: Elaboración propia.

En general, las opiniones de los cursos de habilidades docentes son muy positivas: en una escala de satisfacción de hasta cinco estrellas, la media es de 4.81. Una revisión de las opiniones que los participantes registran en la plataforma permite identificar prioridades de los docentes participantes, como se observa en el siguiente listado:

a. Complementar la formación en áreas del trabajo profesional que no están totalmente desarrolladas:
   "Es un curso bastante útil, ya que nos permite comprender la importancia de enseñar a quienes se encuentran bajo nuestra supervisión, esto mediante buen material audiovisual, enfocándose en conceptos puntuales" (en el curso Introducción a la Producción Audiovisual).
b. Conformar una base general de conocimiento:
   "En definitiva estos cursos debes de tomarlos como un curso básico de formación, no solo en la formación docente, sino como parte de cursos curriculares en la formación básica de cualquier disciplina" (en el curso Ser más Creativos).
c. Aplicar los contenidos en la práctica docente y vida personal:
   "Me pareció un curso que sintetiza los aspectos básicos del proceso de aprendizaje tanto psicológicos como pedagógicos, además de brindar herramientas necesarias tanto para aprender como para enseñar" (en el curso Aprender).
d. Resolver problemas de la práctica docente:
   "Me gustó mucho, ¡me alegra haber tomado este curso! Sentí que fue un reto personal el proyecto, porque mi incidente crítico era algo que le daba vueltas a mi cabeza y con la metodología con la que nos enseñan el pensamiento de diseño para innovar nuestra práctica docente, lo sentí muy sencillo gracias a la practicidad, estructura y contenido de las sesiones :)" (en el curso Innovar tu Enseñanza con *Design thinking*).

e. Reflexionar críticamente sobre la práctica docente al vivenciar la experiencia:
   "[...] me deja un gran aprendizaje en la forma de cómo me evaluaron en el mismo y que me hace cambiar mis propios juicios de cómo evaluar los conocimientos de los estudiantes" (en el curso Evaluación del y para el Aprendizaje en Educación Universitaria).
f. Incorporar nuevos elementos a la docencia:
   "Me gustó aprender nuevas formas de estructurar mis cursos y conocer herramientas y plataformas en internet que me pueden ayudar a mejorar mi actividad como docente" (en el curso Cursos en Línea: Modelo para Armar).
g. Aprender de los ejemplos de otros docentes:
   "Me encantaron las experiencias de los docentes utilizando el cine como recurso educativo" (en el curso Usos Didácticos del Cine: Introducción al Análisis).
h. Formalizar el conocimiento de aspectos docentes:
   "Aprendí nuevos conceptos sobre actividades que hacía y que no sabía cómo se nombraban. Me ayudó a conocer mejor la profesión del docente" (en el curso Evaluación del y para el Aprendizaje: Enfoque Cuantitativo).

Uso de MOOC por parte de docentes UNAM

En reacción a la pandemia derivada por el COVID-19, la plataforma Coursera implementó un programa de emergencia, con el cual se permitió que la comunidad universitaria tomara cualquier curso de su plataforma y obtuviera los certificados gratuitamente. Esta situación excepcional nos permitió identificar los cursos en los que los docentes de la UNAM tienen mayor registro.

En total, obtuvimos los datos de 1,271 profesores registrados en la plataforma[2] y de 39,914 cursos en los cuales se registraron. De esto, hallamos que los cursos que despiertan mayor interés son:

Nombre del curso	Inscripciones
Evaluación del y para el Aprendizaje en Educación Universitaria	95
Cursos en Línea: Modelo para Armar	60
Estadística y Probabilidad	51
Evaluación de y para el Aprendizaje: Enfoque Cuantitativo	51
Programming for Everybody (Getting Started with Python)	49
Introducción a Data Science: Programación Estadística con R	48
Ser más Creativos	48
Nutrición y Obesidad: Control de Sobrepeso	46
The Data Scientist's Toolbox	46
Autoridad, Dirección y Liderazgo	43

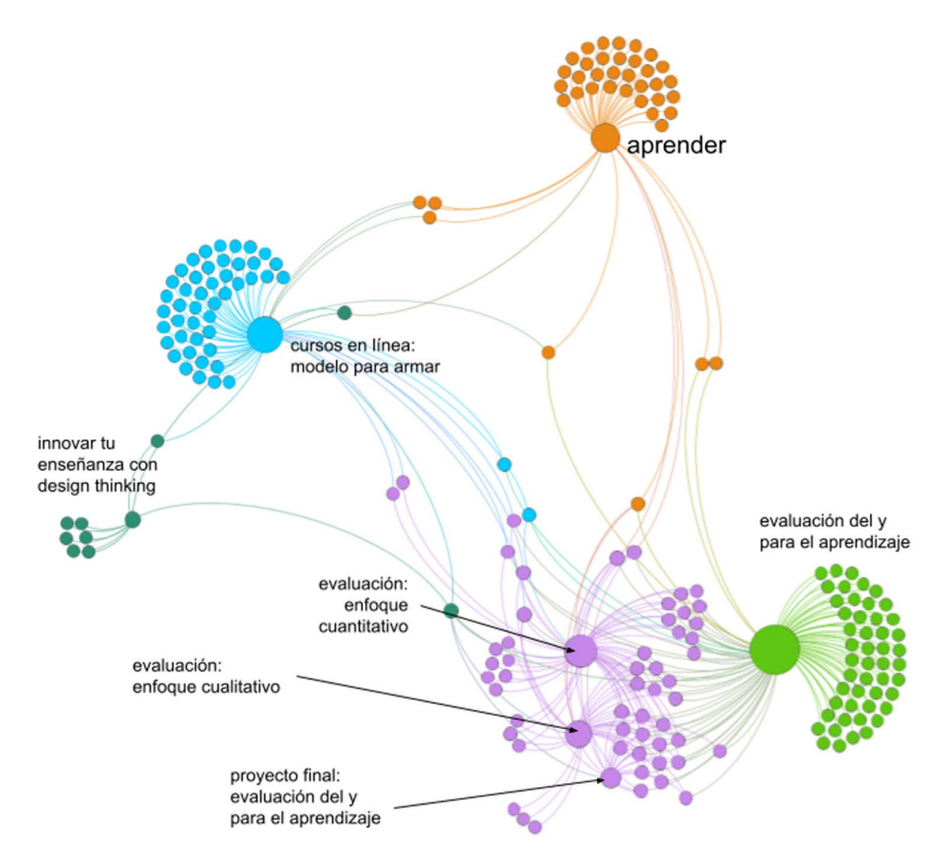
[2] Estos registros corresponden solamente a los participantes que se inscribieron a través del sistema de correo mooc.cuaieed.unam.mx, el cual se estableció como medida temporal para el registro en Coursera durante los primeros meses de la pandemia.

En términos descriptivos, del universo de docentes UNAM que toman cursos MOOC, encontramos que en general hay una media de 5 cursos por profesor, teniendo como máximo un docente con 88 inscripciones.

En relación con el listado de cursos enfocados en FD, encontramos 314 registros de docentes, quienes en promedio toman un curso y solamente el 75% superior toma más de un curso. Esto es interesante porque a pesar de que un número importante de docentes se registra en los cursos de la UNAM, como se observa en la tabla anterior, la gran mayoría elige opciones fuera de la oferta de FD.

Un análisis de redes sociales nos muestra que los docentes se concentran en dos comunidades asociadas con los cursos del programa especializado en "Evaluación del y para el Aprendizaje", en particular, un grupo específico que se agrupa en torno al primer curso. De estos, la mayor serie de conexiones la realizan con el curso "Cursos en Línea: Modelo para Armar". Esto indica que es común que los docentes se inscriban a los tres primeros cursos del programa especializado en evaluación educativa y al curso "Cursos en Línea: Modelo para Armar". Por otra parte, "Aprender" e "Innovar tu Enseñanza con *Design thinking*" son grupos en los que los estudiantes docentes de la muestra no suelen tomar otro curso de FD. Caso aparte es el curso "El rol Docente del Médico Residente", cuyos estudiantes docentes no desarrollan otro curso de la oferta de FD.

Figura 2. Red de docentes en los cursos de FD UNAM

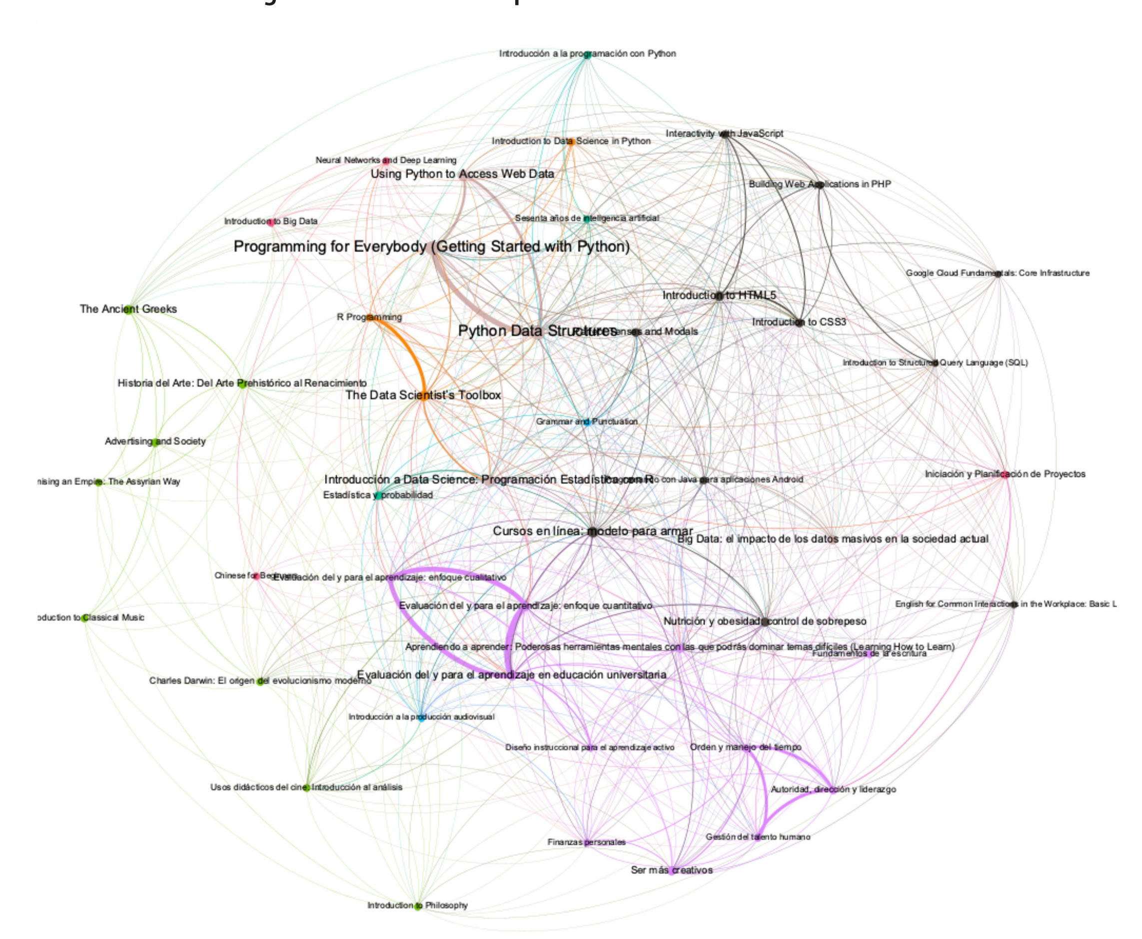


Cada color representa una comunidad de estudiantes docentes de acuerdo con su vinculación al curso y las conexiones (inscripciones) compartidas. Datos proporcionados por Coursera y sistema de registro de usuarios del correo mooc.cuaieed.unam.mx.

Al realizar el mismo análisis con la muestra general de estudiantes de Coursera para la UNAM encontramos la misma distribución de modularidad. Lo cual parece mostrar que, aunque los cursos tienen buena acogida, tanto entre docentes como entre la comunidad UNAM, no tienden a compartir estudiantes.

Una perspectiva más amplia, permite notar que, si bien los docentes no comparten conexiones entre los cursos de FD, sí lo hacen con temáticas específicas y áreas de conocimiento. La siguiente red fue construida a partir de las conexiones comunes entre estudiantes. La gráfica está filtrada para mostrar únicamente los cursos con mayores conexiones en común (rango de grado entre 134 y 357).

Figura 3. Red de cursos que toman los docentes en Coursera



Los colores corresponden a una comunidad de cursos tomados por los docentes de la UNAM. El grosor de la línea (vértice) indica el número de estudiantes compartidos.

Tres cursos tienen el mayor peso de la red: "Evaluación del y para el Aprendizaje en Educación Universitaria", "*Python Data Structures*", "Evaluación del y para el Aprendizaje: Enfoque Cualitativo". Es decir, entre estos tres cursos se comparten la mayor cantidad de registros comunes de los docentes de la UNAM (son aquellos que más comparten estudiantes).

Es de resaltar que el grupo representado por el color violeta, del cual hacen parte los cursos del programa especializado en evaluación educativa, comprenden una interesante red de registros compartida con cursos como "Aprendiendo a Aprender" (Barbara Oakley, Universidad de Oakland), "Ser más Creativos" (UNAM), "Diseño Instruccional para el Aprendizaje Activo" y "Fundamentos de la Escritura" (Tecnológico de Monterrey). En este ámbito, es un tanto más claro que existe un interés compartido por los docentes en formarse para su práctica docente, aunque no necesariamente lo hagan con el grupo de cursos ofrecidos por la universidad para ello.

Por otra parte, es posible inferir que los cursos de formación docente son un camino de entrada para el desarrollo de cursos que promueven habilidades propias de la labor docente y, además, amplían la profesionalización y actualización de los docentes inscritos en los cursos.

A manera de conclusión

Entre las características más favorables del formato MOOC para la FD se encuentran la flexibilidad de horario para el trabajo con los contenidos, la disponibilidad desde la versión de escritorio o desde la app, la permanente posibilidad de inscripción a un curso, así como la posibilidad de simplemente inscribirse para revisar algunos de los contenidos, sin la expectativa necesariamente de concluir u obtener el certificado. Estas ventajas hacen atractivo el entorno MOOC y posibilitan además la participación con docentes de muy diversas latitudes.

Entre los retos que presenta este formato podemos mencionar la identificación de una dinámica eficiente y sustentable para el mantenimiento y actualización de los contenidos de los cursos, la comodidad que los instructores logren desarrollar frente a la cámara para exponer los temas con naturalidad en un medio diferente al salón de clases tradicional, así como algunas cuestiones técnicas que podrían mejorar las dinámicas de evaluación de pares que se propone con frecuencia en este tipo de cursos.

El no contar con proyectos de investigación asociados al desarrollo y ofrecimiento de estos cursos impide derivar conclusiones sobre su utilidad como vehículos de FD: para MOOC·UNAM constituye una asignatura pendiente. Solo es posible manejar consideraciones obvias (reportadas también en las reseñas que los participantes realizan al término de los MOOC y evidenciadas por la literatura especializada), principalmente la flexibilidad al tratarse de cursos en línea y asincrónicos, la visión plural promovida por la masividad y la multiculturalidad que de ella se deriva, las posibilidades de interacción entre pares en foros y en actividades de coevaluación, así como su accesibilidad al ser cursos gratuitos.

En el futuro inmediato se evalúa el proyecto de ofrecer a docentes el MOOC titulado "¡Éxito!", originalmente considerado como un apoyo para estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura. Se trata de una experiencia de aprendizaje breve (de alrededor de 12 horas) que permite al participante valorar diversos factores que afectan su desempeño, identificar fortalezas y áreas de oportunidad como aprendices, explorar los recursos de aprendizaje que la facultad o escuela y la universidad brindan a sus estudiantes y generar compromisos para mejorar sus hábitos relativos al estudio. La pequeña selección de docentes que lo ha tomado ha reportado que sería de utilidad como programa de FD, para poder asesorar a los estudiantes en estos temas.

Referencias

Bucio, J., Melo, J., Vadillo, G., & Sánchez Mendiola, M. (2022). Una aventura en movimiento: breve historia de los MOOC en la UNAM. *Revista Digital Universitaria*. http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.6.7

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development.* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Diacopoulous, M. M., & Butler, B. M. (2021). Pedagogical and andragogical considerations in online teacher education. En L. Fulton, J. Yoshioka y N.P. Gallavan, (Eds.), *Online teaching and learning for teacher educators*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Griffiths, M. A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (2022). Massive open online courses (MOOCs) for professional development: Meeting the needs and expectations of physical education teachers and youth sport coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(3). https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1874901

Herranen, J. K., Aksela, M. K., Kaul, M., & Lehto, S. (2021). Teachers' expectations and perceptions of the relevance of professional development MOOCs. *Education Sciences*, 11. https://doi.org/10.3390/educsci11050240

Hodges, C., Lowenthal, P., & Grant, M. (2016). Teacher professional development in the digital age: Design considerations for MOOCs for teachers. En *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2075-2081). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Huang, Y., Xie, Y., Qiu, Y., Yuan, Q., Lin, Y., & Zhong, H. (2020). Research on support services of MOOC-based online teacher professional development during the COVID-19 pandemic. 2020 *Ninth International Conference of Educational Innovation through Technology* (EITT) 2020. https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/jime.657

Phan, T., & Zhu, M. (2020). Professional development journey in MOOCs by pre- and in-service teachers. *Educational Media International*, 57(2). https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1786773

Yoon, S. A., Miller, K., Richman, T., Wendel, D., Schoenfeld, I., Anderson, E., Shim, J., & Marei, A. (2020). A social capital design for delivering online asynchronous professional development in a MOOC course for science teachers. *Information and Learning Sciences*, 121(7/8). https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0061

Capítulo 27

Educación basada en la complejidad

Luis Equihua Zamora

El futuro se concibe desde la educación que se ofrece en el presente, aquí y ahora.
Nicolescu, 1996

Para empezar

Este texto surge a finales de las fases más intensas de la pandemia provocada por el virus coronado, surgido oficialmente el 11 de febrero de 2020, cuando la OMS lo designó como COVID-19, este ente provocó una crisis que, en primer lugar, puso a prueba la formación de los médicos para atender a los pacientes infectados y, de manera simultánea, la capacidad de la infraestructura médica; esta crisis nos puso frente a un cúmulo de dilemas y de preguntas, en nuestro caso, relacionadas con la educación y sus procesos, la formación de los docentes, por ejemplo, su función, sujeta a una serie de normas y rutinas escolarizadas y normalizadas, se vio amenazada, de un día para otro, por el ente ultramicroscópico; atemorizando de muerte a muchos de quienes habitamos aquí. De un día para otro, cada persona despertó en un entorno de incertidumbre, lo mismo le sucedió a las organizaciones y grupos sociales, que también se vieron de frente ante la incertidumbre que amenazaba su actividad específica.

Para apoyar esta reflexión que surge de mi experiencia docente de 45 años, recurro exclusivamente a cuatro marcos de pensamiento, cuatro autores cuyas reflexiones me resultan significativas y resuenan en mi cerebro: Basarb Nicolescu, Mark Germine, Edgar Morin, Alma Herrera y sus colaboradores.

Desescolarización

En el ámbito educativo, profesorado y alumnado habituados a la vida escolarizada nos vimos ante la encrucijada de tomar decisiones inmediatas, en principio, para sobrevivir a sus efectos patógenos. Pero, aún más, las consecuencias pusieron sobre la mesa los diferentes niveles de realidad que cada disciplina maneja, los fragmentos de conocimiento que impiden "operar el vínculo entre las partes y las totalidades" (Morin, 1999). A marchas forzadas, quienes fueron sensibles, perceptivos, creativos y osados, se dieron cuenta de la necesidad inmediata de entender que sus esferas disciplinares estaban sujetas, de manera específica, a los efectos de los contextos, ahora perturbados y de la falta de atención a los enlaces complejos con el todo.

Hubo y hay quienes siguen viendo el mundo y la condición presente, desde el nivel de la realidad específica de la disciplina que abrazó para su ejercicio profesional y docente en nuestro caso, sin percibir el entretejido del todo, sin permitirse o sin poder entender la idea de *complejidad*,[1] el entramado y el modo *sistémico* en el que las partes, los saberes, se relacionan con el todo y adquieren pertinencia, es decir, la capacidad de emprender acciones para intervenir en la realidad social.

En la realidad social, en la realidad económica, en la realidad cultural, en la realidad biológica, en la realidad psicológica de cada persona, el virus ha generado impactos diversos; pero también como grupos sociales, en cada nación, en cada ciudad, en cada comunidad, esos niveles de realidad se han visto también perturbados.

En nuestro caso como docentes, nuestra labor está sujeta a… "Las diferentes tensiones económicas, culturales, espirituales… [que]… se perpetúan y se profundizan, de manera inevitable, a través de un sistema educativo basado en valores de otro siglo indiferente a las mutaciones contemporáneas" (Nicolescu, 1996, p. 93), ahora del siglo XXI en el que vivimos, tiempo en el que es imprescindible asumir la responsabilidad que como docentes, inmersos en la realidad de la educación, tenemos de extraer lo mejor del alumnado, acompañarlo a lo largo de su trayecto formativo, escuchándolo y entendiéndolo para que crezcan y florezcan como individuos autónomos, quienes se integrarán a la sociedad, al final de su formación institucional, para desempeñarse laboralmente.

En la condición del confinamiento, la educación escolarizada, de golpe, se vio en la necesidad de evacuar los recintos escolares que, como han señalado algunos pensadores, la tienen "secuestrada". La desescolarización fue un hecho contundente, el alumnado dejó de asistir a las aulas a las sesiones educativas programadas con rigor cronológico y pedagógico, durante las que los fragmentos de conocimiento se les ofertan desmenuzados en objetivos y contenidos, dentro de sus capacidades individuales cada docente se vio ante la disyuntiva de aprender a *empacar*, los contenidos, de manera que las ondas hertzianas y los bits de las redes informáticas, los llevaran a las pantallas de los dispositivos de todos tamaños, del alumnado confinado en sus hogares, minimizando así el riesgo, a veces mortal, de contraer el virus coronado. También hubo muchos docentes que asumieron su incapacidad y otros más que marrulleramente se negaron a utilizar la tecnología con base en argumentos laborales.

La televisión comercial y también la institucional modificaron sus programaciones y elaboraron, a marchas forzadas, contenidos educativos ceñidos a los señalamientos formativos del aparato educativo estatal. Todos los centros educativos, desde preescolar hasta posgrado, se vieron obligados a aprender, en crisis, el uso de las herramientas digitales creadas para la "educación a distancia", así como el de otras aplicaciones que han sido útiles, para no detener los procesos formativos; en sus hogares, profesoras y profesores se vieron desafiadas y desafiados a utilizar las plataformas disponibles para colocarse frente la cámara de su dispositivo informático, para impartir sus clases, las más de las veces, repitiendo los patrones educativos tradicionales. Algo que se veía como un futuro lejano, para muchos poco probable y hasta una ficción, los tomó por sorpresa poniendo a prueba su capacidad de desaprender, reaprender y aprender, algo paradójico para quienes, de manera profesional, se dedican

[1] El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. *Complexus*, significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad. (Morin, 1999, p.15).

a la educación; en otras palabras, a lograr aprendizajes significativos que transformen a su alumnado, en el largo plazo.

A partir de esta fugaz narrativa retrospectiva de los más de 30 meses, durante los que el virus coronado se diseminó, es importante señalar que se ha abierto un umbral que nos permite observar muchas de las caducidades, ahora evidentes, a partir de las cuales es necesario elaborar y proponer proyectos educativos nuevos, así como reordenar aquello que se venía ya desordenando en la estructura educativa, que también nos abre múltiples oportunidades para proponer órdenes educativos nuevos.

Colocarnos en el umbral nos permite ver al frente y visualizar un rumbo, un *horizonte utópico* hacia donde encaminar los pasos de una educación nueva. También están quienes prefieren mirar, temerosos, hacia atrás el camino educativo que han recorrido. Habrá quienes, osadamente, den pasos hacia el frente para aprovechar las oportunidades; habrá quienes reculen, decidan, asustados, dar pasos hacia atrás.

Personalmente me siento con la inquietud y energía para avanzar de frente, y empeñarme en hacerme preguntas y proponer respuestas útiles, para compartirlas buscando construir, de manera colaborativa, una nueva educación que trascienda el modelo arcaico de la transmisión del conocimiento.

Educación basada en la transmisión del conocimiento

La noción común de que la educación es una labor docente durante la cual se transmite conocimiento, resulta hoy obsoleta, la crisis nos ha permitido tener evidencias de que esta formación tradicional, bajo la cual se formaron la mayoría de los profesoras y profesores en activo, cuando fueron un alumnado que pasivamente escuchaba las explicaciones e instrucciones de su profesorado, haciendo cierto tipo de tareas y ejercicios didácticos, presenta hoy caducidades importantes. Este esquema formativo introyectado durante su formación, lo repiten intuitivamente de manera automática con el alumnado que tienen frente a sí, en muchos casos sin cuestionamiento ni sentido autocrítico alguno, tampoco sin la intención de crear procesos didácticos novedosos, experiencias de aprendizaje innovadoras para el estudiantado de hoy, que les conecten con la realidad dinámica, aprendiendo y experimentándola directamente, cuantas veces sea posible.

Recapitulando…

Memorización

La educación tradicional basada en la *transmisión del conocimiento* se apoya en mayor medida en la memorización, a la fecha en muchos ámbitos continúa extendiéndose silenciosamente, a veces con modalidades que hacen parecer no serlo, pero que en realidad se enfocan en memorizar. El resultado se observa en la manera en la que el alumnado, también de manera intuitiva, tiende a memorizar ideas y conceptos *literales* y *arbitrarios*, con la expectativa de obtener el beneplácito del profesorado y una calificación numérica aprobatoria, las más de las veces sin cuestionamiento ni crítica alguna de los contenidos, tampoco sin intentar *transformar* o relacionar lo "memorizado". En todos los niveles ocurre este fenómeno, pero es más perceptible en el pregrado y en el grado, cuando el alumnado enfrenta retos como escribir ensayos, más aún cuando es necesario elaborar el proyecto de tesis, de licenciatura, de maestría o de doctorado, para escribirlas, además de *almacenar* y *ordenar* información en la mente, se requiere de una habilidad superior, que es *transformar* y *relacionar* esa información para crear ideas y conceptos propios nuevos, conectados con la realidad, quedando pendiente, en mi opinión, aprender de la experiencia directa.

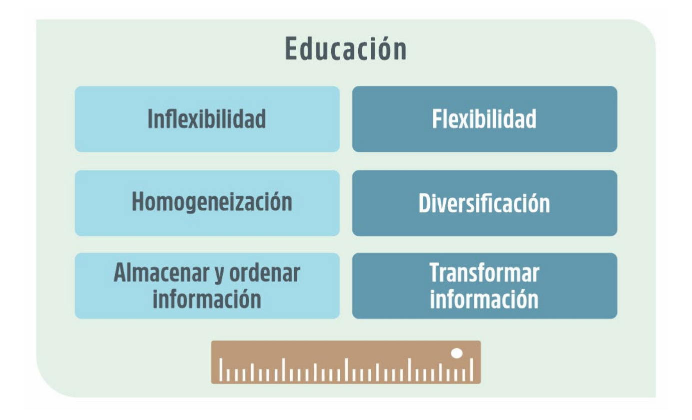
Experiencia

Aun cuando esta palabra se pronuncia mucho al discutir sobre educación, parece que su comprensión flota en la superficialidad; la fuente primordial del conocimiento es la experiencia, cada evento, hecho o estado que *experimenta* una persona le deja un conocimiento, por simple observación o participación. Tan simple como el binomio que dice "información es experiencia" (Germine, 2018).

Aquí es muy importante anotar que es diferente recibir/experimentar (pasivamente) información desde una persona que la transmite, a tener (experimentar de manera activa) una experiencia directa, durante la cual los docentes extraemos o intentamos extraer y probar algún conocimiento (información) con cada alumna y cada alumno, situación pedagógica durante la cual los docentes también aprendemos.

Desde mi punto de vista, la experiencia de aprendizaje, bajo estas condiciones, podríamos dividirla en tres tipos: *1*. Participación directa en almacenar información (memorizar), *2*. Participación directa en ordenar información, *3*. Participación directa en transformar información (inteligencia).

Entender que hay diferentes niveles de experiencia nos permite, en cierto modo, observar la obsolescencia misma del discurso político educativo, así como de las políticas públicas emergentes que no cuestionan lo que el alumnado necesita *aprender* durante su experiencia formativa en los recintos educativos, para que le sea significativa y no insignificante, para su crecimiento personal.



Memorizar y ordenar son experiencias mecánicas que se han centrado en la acumulación de datos en la mente, derivadas del burocratismo institucional y su… "ensimismamiento, que aísla el trabajo académico que realizan los estudiantes a lo largo de su formación y se centra en actividades irrelevantes artificiales y sin pertinencia social" (Herrera Márquez y Montero Alférez, 2021, p. 37), que no detonan en el alumnado cambios transformadores sustantivos, significativos, en el largo plazo; se trata de la estructura educativa que se controla, en mayor medida, desde el discurso político, con una visión cuantitativa y estadística de resultados masivos; la parte cualitativa y formativa personal de cada ciudadana y ciudadano queda opacada y hasta subestimada, a veces, más allá de un segundo plano.

Cada una de estas experiencias implica niveles diferentes de actividad en cada persona que busca… "information that has importance and meaning resonates within the brain at higher levels of experience and at higher levels of holographic recursion. This resonance involves what we know, what we feel, and what we are capable and willing to consciously realize" (Germine, 2018, p. 41).

En otras palabras, para quienes nos desempeñamos en el ámbito educativo, como lo han señalado de diferentes maneras un gran número de pensadores de la educación, incluso de diferentes culturas distintas a la judeocristiana occidental que nos envuelve, así como pensadores de otros campos, es muy importante asumir que… "Information is experience" (Germine, 2018, p. 1) información y experiencia son una sola cosa, un lapso en el que de manera simultánea la experiencia conlleva información, cuya relevancia y significado resuenan dentro del cerebro durante experiencias de nivel alto y de recursividad holográfica[2] de altos niveles también; en donde hay que destacar que la *resonancia* (Germine, 2018) en nuestros cerebros involucra lo que sabemos, lo que sentimos y lo que deseamos y somos capaces, conscientemente, de realizar.

En la actualidad mucho del profesorado que ocupa las aulas, pocas veces se enfrentó a procesos de aprendizaje a partir de experiencias directas, su *formación fue in vitro*, digamos, bajo esta idea tradicional de la educación entendida como un proceso llano de transmisión del conocimiento aislado, al margen de muchos de los cambios que en la dinámica cotidiana ocurren en la realidad. Esa es una de las paradojas contemporáneas de la educación.

Los docentes de la era del virus coronado, en un instante tuvieron que aprender de la experiencia directa incorporando información simultáneamente al experimentar la realidad inmediata impuesta por el confinamiento, como hemos señalado; dicho de otra manera, desaprendiendo, reaprendiendo y aprendiendo, poniendo a prueba la *resonancia* de su cerebro, lo que sabían, lo que sentían y lo que, durante la crisis sanitaria deseaban y podían realizar conscientemente, de acuerdo a sus capacidades, en su labor docente; una realidad compleja que en adelante los sometió, principalmente a depender del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), utilizando las plataformas disponibles que hasta el momento solo se pensaron como exclusivas para la llamada educación a distancia. La gran mayoría, nunca imaginó llegar a este punto y mucho menos se preparó para ello, demostrando así cierta incapacidad de visualizar un futuro, que también podemos señalar como *la paradoja de la capacidad/incapacidad de visualizar el futuro*, de muchos docentes que tiene a su cargo alumnado que desea formarse para los años por venir, que de alguna manera confían en la *visión de futuro* del profesorado con el que se forman a lo largo de los años.

Hoy tenemos evidencias de como la inconsciencia e incapacidad, de una parte del profesorado,derivada de sus sensaciones y conocimientos (obsoletos) los condujo a negarse rotundamente a aprender lo necesario para continuar sus "clases en línea", hasta con argucias legales, alegando que en sus contratos no se mencionaba el uso de herramientas tecnológicas, ni la educación a distancia; otros simplemente por temores derivados de la sobredeterminación[3] personal tampoco lo intentaron, ni lo intentarán, prefirieron refugiarse en su madriguera, aunque algunos piensan que se estacionaron en su "zona de confort". Otras y otros más efectivamente han puesto manos a la obra para lograr adaptarse a las plataformas tecnológicas, algunos menos han sabido aprovecharlas al máximo, generado maneras nuevas de aprender junto con su alumnado, creando experiencias de aprendizaje innovadoras, y aprovechando *la otra paradoja de la distancia/sin distancia*, que permite hacer

[2] *The Holographic Principle is an analogy to the hologram, in which the form of an object is fully enfolded in every point on a two dimensional surface.*

[3] Sobredeterminación personal. Este bloqueo es un problema que les impide ver a la educación desde una perspectiva diferente o nueva que, además, los imposibilita para imaginar e idear cambios renovadores; menos aún podrán aceptar la existencia de distintos niveles de realidad, opuestos a la ciencia clásica, para compartirlo con sus estudiantes.

conexiones con otros docentes y alumnado, sin importar su ubicación en el planeta, tomando solo en cuenta los horarios e idiomas; experiencias que han resultado muy significativas.

La primera pregunta determinante para los siguientes días, meses y años, a partir de ahora, respecto a la educación por venir es: ¿qué lecciones y aprendizajes nos dejó el confinamiento y la desescolarización forzada, para la educación y el uso de las plataformas tecnológicas; tanto para los aspectos pedagógicos, didácticos y tecnológicos, como para la esencial afectividad? Y surgen algunas otras como: ¿Cuántos docentes han percibido las paradojas surgidas y sobre todo cuántos las han sabido aprovechar, tanto para aprender junto con sus alumnos a partir de experiencias directas y conectándolos, de manera más amplia, con el mundo? ¿Cómo se percibe ahora la diferencia entre las siguientes dos narrativas?:

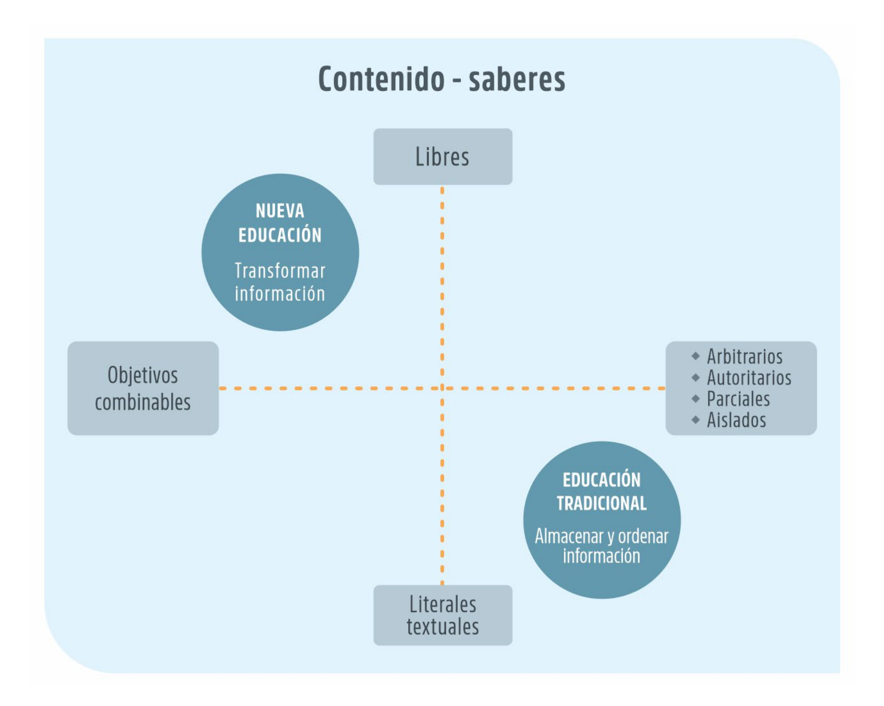
Escolarización antes del virus

Transporte desde la casa hasta la escuela (alumnado hasta 3 horas), estancia en un espacio de habitabilidad temporal, escuela, sujeto a cierta normatividad y organización cronológica, posibilidad de impuntualidad y ausentismo del profesorado; espacios especializados dotados de objetos y servicios específicos para las actividades formativas, uso de las TIC y los dispositivos para tareas y actividades concretas, en tiempos determinados, necesidad relativa de conexión en casa a la red de datos. Transporte de regreso a casa (alumnado hasta 3 horas).

Desescolarización durante la pandemia

Sin necesidad de transporte hasta la escuela, estancia continua en casa, alguna habitación específica, necesidad imperativa de conexión a la red de datos, uso intensivo, muchas veces excesivo, de los dispositivos tecnológicos, computadora, tableta o teléfono celular, ausencia de normas, necesidad de crear hábitos nuevos y reglas para la convivencia virtual, posibilidades de hiperconexión y ubicuidad a través de los dispositivos; anarquía en los horarios de trabajo, imposibilidad de la socialización presencial, imposibilidad para realizar experiencias prácticas directas en laboratorios y talleres; estados anímicos opresivos. Sin necesidad de transporte de regreso a casa.

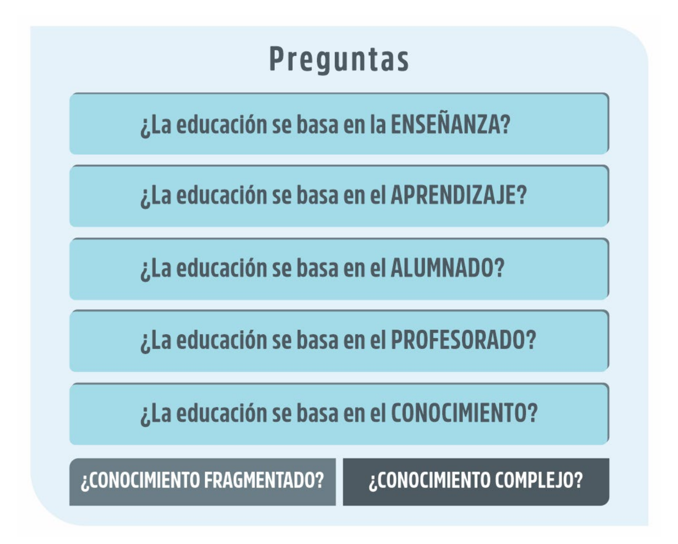
A lo largo del confinamiento pudimos descubrir que surgieron, gracias a la tecnología, espacios virtuales nuevos que nos han permitido… "el qué, cómo y con quien [aprender] (en qué esquemas formales y no formales e informales) que legitiman la existencia de estas comunidades abiertas que convergen en la red y como co-construyen activamente un conocimiento robusto socialmente" (Herrera Márquez y Montero Alférez, 2021, p. 34). Enfatizamos a partir de lo anterior que cada vez es más importante en la educación abordar la colaboración, sobre todo de manera transdisciplinaria. Se trata de una práctica nueva que cuestiona y pone a prueba el encapsulamiento escolar unívoco, así como la presencia física obligada de docentes y especialistas dentro de los recintos escolares, así como sus funciones tradicionales de enseñanza cerrada.



La nueva educación después del virus coronado, nos hace imprescindible ver que los entornos educativos constituyen un conjunto de redes sociales estructuradas de acuerdo a las normas y expectativas específicas de la estructura educativa; a nivel de país, de instituciones educativas y hasta por escuelas, en cada nivel encontraremos redes de personas con enlaces y vínculos cuya especificidad deriva del *hito* central que es la educación. Las interacciones que se dan dentro de cada red constituyen la fuerza conductora que hará posibles los cambios en la educación, también pueden representar la oposición al cambio y determinar la profundidad y velocidad de los cambios.

Antes del virus, el común de las interacciones ha sido presencial, nos acostumbramos a ello y de pronto ya no fue posible seguir así, las interacciones tuvieron que ser virtuales, lo cual abrió la posibilidad de generar otro tipo de interacciones cruzadas que dieron lugar a otros tipos de intercambios. El confinamiento nos ha permitido ver, en su momento más crítico y ahora de regreso a la presencialidad, que podemos aprender muchas cosas también en otros entornos, más allá de los tradicionales, que pueden ser muy diferentes a los formales escolarizados y burocratizados presenciales, se trata de que entendamos y aprendamos, como docentes, las posibilidades de explotar, en adelante, estos entornos multidireccionales, no formales e informales, cuyas posibilidades de fortalecimiento formativo son muy sustanciales; además porque se trata de situaciones que están transformando y ocurriendo en la vida real en la mayoría de los campos laborales.

Explotar el cúmulo de oportunidades nuevas que se han abierto tiene que ser con base en la visión certera de un cambio profundo, la velocidad o las velocidades del cambio o de los cambios dependerán de las interacciones de cada red y de las interacciones personales de quienes la forma, del nivel de conciencia que tengan y de la manera en que su cerebro resuena (Germine, 2018), más que nada de si deciden intentar o arriesgarse, con osadía y compromiso, a experimentar cambios profundos, inéditos, en el discurso y en las acciones educativas.

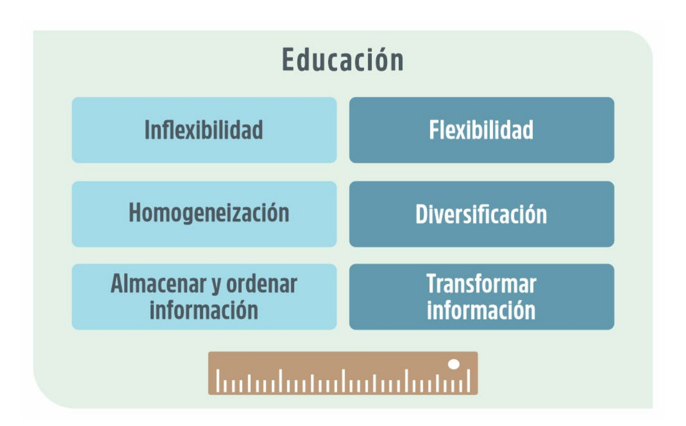


El nivel de conciencia de quienes nos dedicamos a la docencia depende de si solo somos observadores de algunos fragmentos de la realidad… "By Reality I intend first of all to designate that which *resists* our experiences, representations, descriptions, images" (Nicolescu, 2015, p. 1). Lo cual nos da un menor nivel de conciencia, diferente a si nos involucramos en la observación de una mayor cantidad de elementos de la realidad. El efecto se verá reflejado en el estudiantado y en los niveles de aprendizaje significativo consciente y transformador que de manera individual logre cada quien. De otra manera, los docentes pueden bloquear, retrasar o dinamizar la formación del alumnado, dependiendo de sus propias capacidades de resonancia cerebral, que los lleven a conectarse con la realidad.

En mi opinión, el discurso educativo tradicional vigente porta de manera silenciosa la noción arcaica de la transmisión del conocimiento, lo cual está soportado en las acciones docentes y en la didáctica enfocada en la memorización, almacenamiento de datos y su ordenamiento; esta noción de la educación pondera, de manera inconsciente, la importancia de almacenar y ordenar datos en el cerebro de cada alumna y de cada alumno, en otras palabras, las ideas y conceptos transmitidos por el profesorado son incuestionables, aun cuando, una vez más, de manera paradójica se incluye en el discurso educativo la estimulación del pensamiento crítico. La paradoja entonces es *memorización vs pensamiento crítico*.

Recordemos que el conocimiento se ha "desmenuzado" en fragmentos para entenderlo, a partir del todo se elaboran pequeñas porciones (contenidos y objetivos de aprendizaje) que permiten su manipulación y sobre todo memorizarlas. Es en ese momento cuando se desconectan del todo (saberes desvinculados), se les otorga un aparente carácter literal y arbitrario; visto de otro modo, muchos de los docentes, directivos y administradores de la educación, asumen que las ideas y conceptos que se transmiten en las clases deben conservar su literalidad, es decir su carácter textual permaneciendo inmutables, idénticas a como se les transmitieron/enseñaron durante su formación; lo cual adicionalmente les da un carácter arbitrario y autoritario que denota, a la vez, cierta parcialidad. La educación como tradicionalmente se aborda está basada en "La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades" (Morin, 1999, p. 2). Una cuestión que además es validada por las instancias que elaboran la normatividad

educativa, los índices de calidad y los sistemas de evaluación correspondientes, nacionales e internacionales; que contribuyen a perpetuar la estructura educativa vigente, el paradigma a partir del cual emanan las políticas y acciones educativas, todas, el diseño curricular y el desempeño de la parte más visible, la mayoría de los docentes en las aulas, quienes imparten fragmentos de conocimiento, como lo hemos señalado, literales y arbitrarios, utilizando un sin número de "estrategias didácticas". Esta *rigidez*, es la que en una parte del alumnado tiene resultados mutilantes, que con el paso del tiempo bloquean su autonomía, inhiben y hasta atrofian su creatividad, lo mismo ha sucedido y podrá seguir afectando a muchos de quienes se dedicarán a la docencia.



En la medida en la que la estructura educativa se siga conservando, estructurando, programando, evaluando, sin cuestionamientos profundos, a partir del paradigma tradicional de la fragmentación y desconexión del saber, de separar las partes del todo, para almacenar y ordenar datos, no habrá cambios sustanciales transformadores que nos lleven a estados sociales de bienestar, solo vistos como aspiraciones o idealizaciones.

En esta circunstancia, cuando se incluye el término innovación educativa en el discurso educativo nacional, las más de las veces se refiere a la instrumentación de estrategias didácticas, pero siempre a partir de la impartición, también las más de las veces, de fragmentos literales y arbitrarios del conocimiento.

A la fecha queda pendiente, en el ámbito pedagógico y didáctico, la manera de transformar los fragmentos almacenados y ordenados en el cerebro; al decir transformarlos en un todo, nos referimos a la vez a religarlos mediante procesos formales de pensamiento crítico para estimular la creación de ideas, conceptos y preceptos nuevos, tanto en el alumnado como en el profesorado, que trasciendan lo que con el tiempo se sedimenta, cae en desuso, caduca y se erosiona, por corresponder a momentos pasados en los que eran funcionales.

En lo personal, veo un horizonte en el que la educación de… "paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos" (Morin, 1999, p. 2). En otras palabras, un modelo educativo nuevo cuyo cimiento sea la complejidad, una estructura educativa flexible, nueva consciente de que la formación de ciudadanos sea entendida como una experiencia durante la que educadores y educandos tienen a la mano un conjunto de nodos de convergencia en los que los saberes se vinculan para aprenderlos y aprehenderlos, con base en experiencias conectadas con la realidad, durante las cuales se cultive la autonomía de cada alumna y de

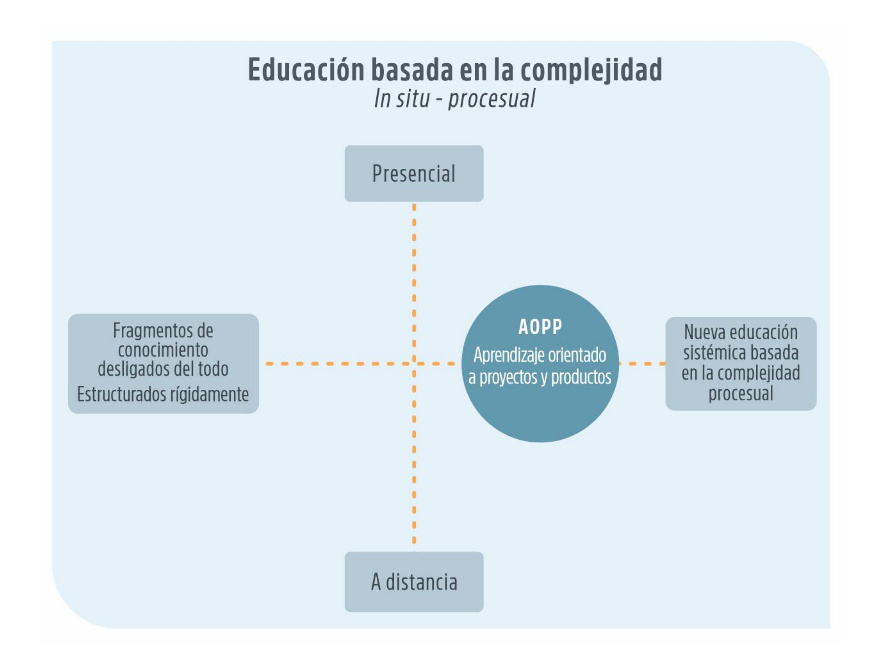
cada alumno. En principio, para lograrlo es necesario hacer conciencia de la necesidad de un cambio profundo que encamine la educación hacia un rumbo nuevo, lo que no necesariamente supone…

> crear nuevos departamentos ni nuevas cátedras, puesto que ello iría en contra del espíritu transdisciplinario: la transdisciplinariedad no es una nueva disciplina ni los investigadores transdisciplinarios son nuevos especialistas. La solución sería la creación, en el seno de cada institución educativa, de un *taller de investigación transdisciplinaria*, de composición variable en el tiempo, reagrupando profesores y estudiantes (Nicolescu, 2015, p. 98).

En nuestro caso, en nuestro tiempo presente, pensando en el desempeño futuro del alumnado es necesario levantar la mirada hacia un horizonte nuevo en el que quienes nos dedicamos a la educación, hagamos conciencia de la importancia de aprender a unir las partes con el todo; es decir de abordar la transdisciplina, no como asignatura (Nicolescu, 1996).

En la actualidad una forma de hacerlo es poner en práctica el aprendizaje orientado a proyectos y productos (AOPP), un modelo integral, cuyo potencial a la fecha no se ha considerado en el diseño curricular, aprovechando su carácter integrador; dejando de verlo en términos curriculares como la organización de saberes en un mapa o malla curricular de asignaturas aisladas.

El aprendizaje por proyectos y productos busca desde un todo el proyecto, unir las partes para configurar un proceso *in situ*, procesual, que al final genere un resultado (productos tangibles o intangibles), en los que los aprendizajes significativos y transformadores están situados en una problemática real que se adquieren de la experiencia que se lleva a cabo a lo largo del proceso del proyecto; de manera preponderante quedarán reflejados, como evidencia, en el producto resultante; los aprendizajes serán incorporados por cada alumna y por cada alumno, a partir de sus necesidades e intereses personales, lo mismo les sucederá a los docentes participantes; en otras palabras, cada persona podrá incorporar lo que le es significativo a partir de su resonancia cerebral (Germine, 2018).



Como docentes estamos frente al umbral que evidencia, a la vez, la responsabilidad necesaria de emprender un proyecto necesario que nos encamine hacia una *educación sistémica, basada en la complejidad*, un discurso educativo nuevo que derive en políticas educativas públicas, en acciones y tareas docentes en las aulas, que miren hacia un horizonte utópico, cuya visión prospectiva identifique escenarios nuevos para los años venideros.

Bibliografía

Germine, M. (2018). The Holographic Principle of Mind and the Evolution of Consciousness. *Journal of Conscious Evolution*, 3(3). Recuperado el 14 de julio de 2022 de https://digitalcommons.ciis.edu/cejournal/vol3/iss3/

Herrera Márquez, A. X., & Montero Alférez, M. C. (2021). *La Hibridualidad en Educación Superior*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Nicolescu, Basarb. (1996). *La Transdisciplinariedad, Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.

Nicolescu, Basarb. (2015). *Transdisciplinarity and Complexity: Levels of Reality as Source of Indeterminacy*. 20 de 12. Recuperado el 20 de julio de 2022 de http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b15c4.php

SECCIÓN V

Evaluación y docencia

Capítulo 28

Formación docente en evaluación

Adrián Martínez González, Enrique Ricardo Buzo Casanova, Manuel García Minjares,
Elibidú Ortega Sánchez, Careli Johana Herrera Penilla

Introducción

Los cambios socioculturales y tecnológicos producidos en la actualidad han mejorado, por un lado, el acceso a la información de los ciudadanos y al conocimiento, pero al mismo tiempo han afectado los sistemas de trabajo, lo que impacta en la formación, contenido y estructura de los perfiles profesionales de las diferentes licenciaturas que se imparten en las universidades. También un cambio disruptivo ha sido la pandemia de COVID-19 que ha venido a modificar las esferas económica, ambiental y social de todo el mundo y por supuesto la educación no ha sido la excepción.

Las instituciones de educación superior (IES) han estado ocupadas en elevar el nivel de calidad de la educación superior y para ello cuentan con un personaje clave que es el profesorado universitario que juega un papel fundamental en el proceso educativo y tienen como una de sus funciones sustantivas a la docencia.

Los encargados de la docencia son los miles de profesores y profesoras que día a día realizan su labor en los diversos espacios educativos, la mayoría de ellos conscientes de la importancia de ofrecer una docencia de alta calidad, sabe que tienen que formarse y profesionalizarse en esta. Es importante señalar que los aspectos del desempeño docente requieren ser reforzados mediante acciones de formación y actualización que contribuyan al mejoramiento del proceso educativo.

Los académicos y académicas tienen distintas competencias en virtud de su profesión, pero todos convergen en planificar el proceso de enseñanza aprendizaje; seleccionar y presentar contenidos; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; manejar didácticamente las nuevas tecnologías; gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; relacionarse constructivamente con los estudiantes; ser tutores y tutoras del alumnado; reflexionar e investigar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación; involucrarse institucionalmente y evaluar los aprendizajes de forma presencial, a distancia y mixta.

Para desarrollar las competencias anteriores se requiere de un proyecto global de formación del profesorado y desarrollo profesional, personal e institucional continuo, así como la implantación de mecanismos de evaluación de la calidad, imprescindible para identificar los puntos débiles y las

necesidades de formación, a la vez que se amplían los mecanismos de apoyo y reconocimiento de la docencia universitaria.

Abundan los cursos de formación del profesorado, pero pocos en relación a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, por lo que en este capítulo buscaremos exponer las bondades de formar al profesorado para que desarrollen la competencia de evaluación del, para y como aprendizaje de sus estudiantes, desde contenidos básicos que le permitan evaluar de forma objetiva, precisa, confiable y justa al estudiantado, hasta niveles avanzados que le permitan profesionalizarse en la evaluación, que es un campo inter y transdisciplinario.

El docente universitario como evaluador

La encuesta de opinión que se aplica a los egresados de licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que tramitan un certificado de estudios en los servicios escolares de las diferentes escuelas y facultades de la institución, entre octubre y septiembre, muestra en la que los estudiantes consideran que los profesores universitarios cuentan en general con un dominio amplio de la materia que imparten, pero exhiben un área de oportunidad en sus métodos y técnicas de enseñanza **(tabla 1).**

Tabla 1. Porcentaje de alumnos que consideran de bueno a excelente el nivel de dominio, responsabilidad, métodos y técnicas de enseñanza y puntualidad de los profesores de licenciatura de la UNAM entre octubre de 2017 a septiembre de 2021

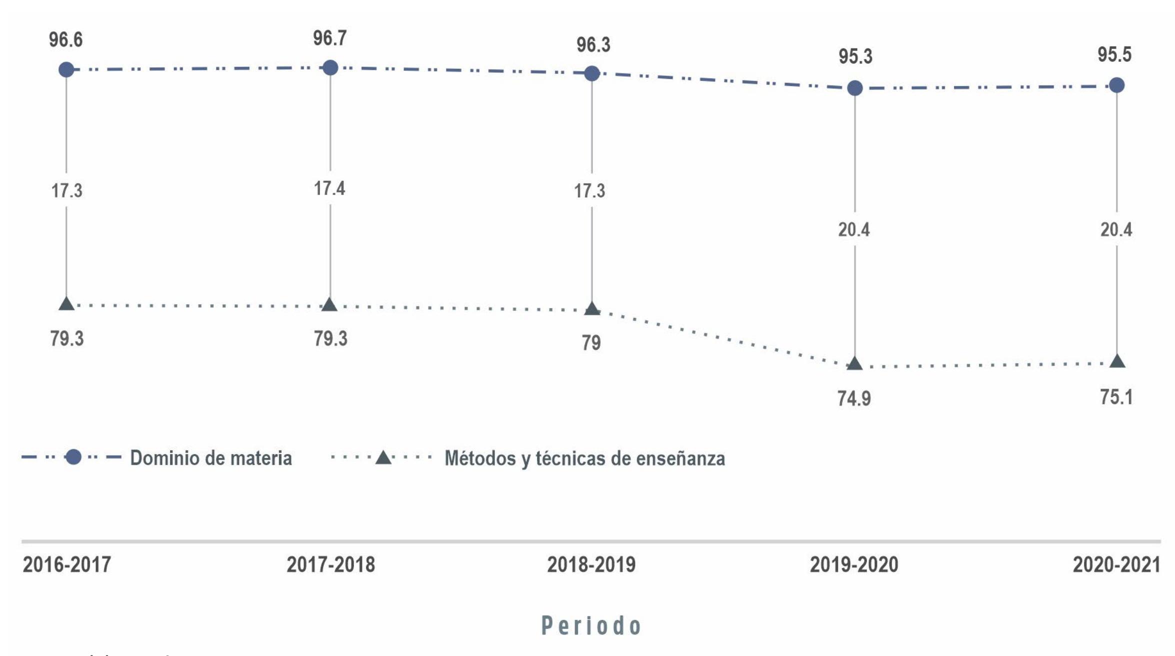
	Periodo				
	2020-2021	2019-2020	2018-2019	2017-2018	2016-2017
Aspectos	N = 16,088	N = 12,703	N = 26,133	N = 25,435	N = 25,773
Dominio de las materias	**95.5**	**95.3**	**96.3**	**96.7**	**96.6**
Responsabilidad *	**88.2**	**87.9**	-	-	-
Métodos y técnicas de enseñanza	**75.1**	**74.9**	**79.0**	**79.3**	**79.3**
Puntualidad	**83.6**	**83.4**	**84.2**	**84.2**	**83.8**

Fuente: Elaboración propia con información de los reportes 30 a 34 de perfiles de egresados del nivel licenciatura de la UNAM. Coordinación General de Planeación y Simplificación de la Gestión Institucional

* Desde el ciclo 2019-2020 se pregunta este aspecto.

La **tabla 1** presenta el porcentaje de egresados que consideran de bueno a excelente el dominio de la materia, la responsabilidad, los métodos y técnicas de enseñanza y puntualidad de los profesores de licenciatura en los últimos cinco periodos; estos resultados muestran que los estudiantes valoran a los profesores con un amplio dominio de la materia que imparten, pero hacen ver que tienen un área de oportunidad en los métodos y técnicas de enseñanza, la cual se acrecentó en el confinamiento, ya que la diferencia en la brecha de valoración creció de 17 a 20 puntos porcentuales.**(Figura 1)**

Figura 1. Diferencia de valoración de los egresados de licenciatura del nivel de dominio de la materia y los métodos y técnicas de enseñanza de sus profesores.



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de nuestra universidad la planta docente posee formación profesional en su campo de conocimiento; sin embargo, uno de los elementos centrales que debe ser atendido en cada una de las facultades y escuelas es la formación docente, que implica dotar al docente universitario con conocimientos teórico-metodológicos y habilidades prácticas a fin de desarrollar competencias sólidas que le permitan ejercer la enseñanza de una manera óptima en el contexto de la educación universitaria presencial, a distancia y mixta.

Además de competencias para la enseñanza, una de las actividades que es inherente al ejercicio docente es la evaluación, por tanto, resulta indispensable reflexionar en torno a la figura del docente universitario como evaluador, es decir, ¿qué implica ser evaluador?, ¿qué perfil debe tener un evaluador?, ¿qué competencias debe desarrollar?, de acuerdo con Moreno Olivos (2015) es indispensable contar con un conjunto de conocimientos y habilidades para desarrollar las funciones de un evaluador educativo, entre ellas están: poseer habilidades interpersonales y de comunicación, contar con un pensamiento crítico, conocimientos en el manejo y aplicación de métodos de investigación y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como habilidades para la administración de datos, gestión de proyectos, compromiso ético y profesional, conocimiento del contexto social y de la naturaleza del objeto de la evaluación, entre otros. Todo esto requiere, en primer instancia, que los docentes universitarios adviertan que la evaluación educativa corresponde no únicamente a una actividad que deben desarrollar para la rendición de cuentas, sino que es una disciplina que posee conocimientos específicos fundamentados en la investigación y experiencias de académicos especialistas en este ámbito, además, la evaluación educativa cuenta con una serie de métodos, estrategias e instrumentos que se deben articular correctamente a fin de obedecer a los principios de las buenas prácticas

de evaluación, en suma, los docentes universitarios deben asumir el rol de evaluadores a partir del reconocimiento de la evaluación educativa como un campo inter y transdisciplinario que posee su propio objeto de estudio.

El perfil del docente universitario como evaluador se agrupa en dos categorías, por un lado, los docentes que en su gran mayoría han adquirido y desarrollado habilidades para la evaluación de manera empírica a partir del trabajo docente en el contexto de la cotidianeidad del trato con los estudiantes, y por otro lado, los que además de contar con este tipo de habilidades, han buscado consolidar una formación teórico-metodológica reconociendo que la evaluación del, para y como aprendizaje tiene sus particularidades y referentes; esto último es lo que los motiva a inscribirse en diversos cursos y talleres para la planeación, el diseño, la construcción y el correcto uso de resultados de las evaluaciones que realizar a los estudiantes. De esta manera, se puede decir que los docentes universitarios reconocen cada vez con mayor frecuencia que carecen de una formación sólida sustentada en evidencias válidas y confiables respecto al trabajo con la evaluación del, para y como aprendizaje.

El docente universitario que funge como evaluador desarrolla un alto conocimiento del objeto evaluado, lo que aunado a su formación profesional facilita el reconocimiento de los aprendizajes y habilidades que se plantean en el programa académico del campo disciplinar que imparte, esto le permitirá determinar adecuadamente la selección de las estrategias o instrumentos de evaluación más pertinentes para obtener los datos necesarios y suficientes respecto al nivel de aprendizaje de sus estudiantes; sin embargo, es necesario que los docentes comprendan a cabalidad qué es el aprendizaje y cómo puede ser evaluado, es decir, que el docente como evaluador cuenta con dos elementos fundamentales que le permiten planificar de manera clara y precisa sus evaluaciones, pues por un lado cuenta con la experiencia necesaria en su campo disciplinar y, por otro lado, a partir del trabajo que realiza cotidianamente con los estudiantes, sabe identificar aquellos contenidos o habilidades que resultan más complejos de adquirir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, de manera empírica reconoce la existencia de una didáctica propia respecto a su campo disciplinar y esto le permite ordenar de manera lógica y sistemática, tanto el proceso de enseñanza, como la forma en la cual se pueden evaluar los aprendizajes adquiridos. Otra de las ventajas de que el docente universitario funcione como evaluador es el conocimiento del contexto y el desarrollo de la interacción entre los diversos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de los estudiantes, este conocimiento le facilitará identificar aquellas normas o lineamientos institucionales a los cuales deben obedecer las prácticas de evaluación que diseñe e implemente, lo cual permitirá que los procesos de evaluación sean factibles, considerando los recursos necesarios para llevarlos a cabo, teniendo en cuenta el tiempo, los recursos económicos y humanos, los espacios y todas aquellas condiciones necesarias para desarrollar procesos de evaluación completos, ordenados y exitosos.

Estas dos grandes ventajas constituyen un punto de partida óptimo para la formación de los docentes como evaluadores que debe redondearse con el conocimiento teórico-metodológico de la evaluación del, para y como aprendizaje, el desarrollo de habilidades para la evaluación de manera empírica resulta de gran utilidad para elaborar objetivos de evaluación y alinear de manera adecuada el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

Con respecto a las limitaciones que pueden encontrarse al momento de planear los procesos de evaluación, existen dos cuestiones principales, primero, el desconocimiento de diversas estrategias e instrumentos de evaluación y segundo, la escasa formación en el manejo de métodos cualitativos y cuantitativos que han demostrado ser útiles y efectivos para obtener resultados que permitan una toma de decisiones objetiva y fundamentada en evidencias. Muchos docentes pueden manifestar la sensación de evaluar de manera unilateral y subjetiva a los estudiantes, a partir de lo que ellos

consideran "adecuado" o de lo que les ha resultado útil después de varios procesos de evaluación a modo de "ensayo y error", afortunadamente es posible superar estar dos condiciones por medio de una formación docente en el ámbito de la evaluación del, para y como aprendizaje.

Finalmente, un parte sumamente importante a considerar en el papel del docente universitario como evaluador, es el desarrollo de habilidades de comunicación asertiva, no únicamente entre ellos y los estudiantes, sino también entre colegas, para ello es necesario que la planeación de procesos de evaluación se lleve a cabo desde el trabajo colaborativo, pues tal y como refieren Cáceres, Gómez y Zuñiga (2018) es cada vez más frecuente que en las instituciones de educación superior (IES) se planeen procesos de evaluación a partir de estrategias e instrumentos que se construyen de manera colegiada, esto bajo la lógica de homogeneizar y objetivar los criterios de evaluación en cada una de las áreas de conocimiento que conforman el corpus de una licenciatura o posgrado, por tanto, se requiere contar con habilidades de comunicación asertiva y disposición para el trabajo en equipo, esto también forma parte de los fundamentos para el desarrollo de las buenas prácticas de evaluación.

El quehacer del docente-evaluador y los fundamentos de las buenas prácticas de evaluación

La preparación del docente universitario es crucial para diseñar y conducir evaluaciones cuyos resultados puedan ser empleados con confianza para la toma de decisiones. La evaluación es un proceso de gran importancia para la enseñanza y aprendizaje, de hecho, es difícil concebirla como una actividad independiente a ellos. Para que el docente pueda desarrollar sus competencias en evaluación del, para y como aprendizaje es necesario contar con un referente claro de buenas prácticas, en este caso las sugeridas en los Estándares para pruebas educativas y psicológicas establecidos por la AERA, APA y NCME (2014).

Las buenas prácticas contribuyen a mejorar el proceso de evaluación del aprendizaje porque responden a una experiencia sistematizada y establecen características que ayudan a promover evaluaciones con información importante sobre el aprendizaje y desempeño de los estudiantes para tener interpretaciones válidas, conclusiones justas y un seguimiento adecuado.

Los instrumentos de evaluación que seleccione el docente para realizar sus procesos de evaluación deben ir en concordancia con los parámetros de buenas prácticas: a) que el instrumento mida lo que debe medir (validez de las inferencias sobre los resultados), b) confiabilidad, d) justicia y equidad, e) factibilidad, e i) impacto positivo.

El propósito con el que se lleva a cabo un proceso de evaluación determina la forma en que se va a ejecutar. El docente-evaluador, a partir de este, decide qué aprendizajes va a evaluar, cuáles estrategias e instrumentos va a utilizar en la evaluación, la manera en que empleará los resultados y el cómo se los comunicará a sus alumnos. La *validez* es un concepto muy ligado a los propósitos de la evaluación, ya que de acuerdo con Messick (1989) es "un juicio evaluativo integrado del grado en que la evidencia empírica y fundamentos teóricos apoyan la adecuación y conveniencia de inferencias y acciones basadas en puntajes de exámenes u otros modos de evaluación". Así, el docente-evaluador necesita verificar que las estrategias e instrumentos de evaluación que seleccione puedan brindarle información estrechamente relacionada con aquello que pretendía medir para lograr sus propósitos. Por ejemplo, si el propósito es mejorar el proceso educativo, elegirá una evaluación formativa o para el aprendizaje, y si lo que se pretende es informar a distintos actores sobre los logros obtenidos, la selección deberá ser una evaluación sumativa o del aprendizaje.

La *confiabilidad* se entiende como la capacidad del examen de arrojar un resultado consistente cuando se repite, es decir, su reproductibilidad (Downing, 2004). En este sentido para exámenes de

muy altas consecuencias, la confiabilidad debe ser alta para que aporte evidencia suficiente de que las inferencias de los resultados del examen son defendibles (Sánchez, 2020).

Los principios de *justicia* y *equidad* se garantizan a través del respeto al marco legal y curricular del proceso de evaluación del y para el aprendizaje. Como resultado se puede observar el bienestar de los estudiantes evaluados y de otras personas afectadas por los resultados de la evaluación. A través de la documentación de los procesos de evaluación se logra la transparencia de estos, ganando la confianza de los actores involucrados en sus resultados.

Cuidar la *factibilidad* de la evaluación implica implementarla conforme a su planeación. De esta manera, las evaluaciones deben ajustarse a la realidad en que se llevan a cabo con un carácter práctico y considerando los recursos materiales y humanos con los que se cuenta para llevarla a cabo con éxito.

Evaluaciones útiles, es decir: informativas, a tiempo e influyentes contribuyen a que los alumnos tomen las riendas de su aprendizaje, se motiven y estén dispuestos a seguir aprendiendo significa lograr un *impacto positivo* de la evaluación en la vida de los alumnos.

Finalmente, es necesario recordar que en todo proceso de evaluación del y para el aprendizaje se debe buscar el aporte de información útil y oportuna sobre el grado en que los alumnos han logrado los aprendizajes establecidos para tomar decisiones de la manera más informada posible, a fin de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un ambiente universitario.

El docente-evaluador y la evaluación del y para el aprendizaje: Retos para la formación docente

Evidentemente, el mayor reto en cuanto a la formación profesional del docente como evaluador es sin duda el reconocimiento y la consolidación a nivel institucional e individual, de una adecuada cultura de la evaluación del, para y como aprendizaje, entendida como una disciplina propia con un sentido y valor específicos, así como la determinación y el buen ánimo para poner en marcha mecanismos que consoliden y fomenten el cambio de aquella concepción de antaño acerca de la evaluación como una actividad propia y única del docente hacia el estudiante con la finalidad de asignarle una calificación. Es necesario desarrollar una nueva cultura de evaluación educativa y evaluación del, para y como aprendizaje, centrada en su utilidad intrínseca, cuyo fundamento principal sea la realimentación efectiva, entendida como "la habilidad que desarrolla el docente al compartir información específica con el estudiante sobre su desempeño, para lograr que el educando alcance su máximo potencial de aprendizaje según su etapa de formación" (Vives Varela y Varela Ruíz, p. 113). Es necesario contemplar, dentro de la planificación institucional, espacios y tiempos para planear y ejecutar adecuadamente todos aquellos procesos de evaluación necesarios para identificar fortalezas y áreas de oportunidad en el aprendizaje de los estudiantes, pues no hay que menospreciar el valor conceptual y metodológico que posee la evaluación como herramienta potenciadora de nuevos saberes y prácticas que permitan mejorar el proceso de enseñanza, aprendizaje y las propias prácticas de evaluación.

Aunado a lo anterior, es necesario que las IES y los docentes reconozcan la necesidad y las grandes ventajas de llevar a cabo procesos de evaluación de manera colegiada para la planeación e implementación de evaluaciones de alto y bajo impacto, esto derivado de las grandes discusiones y "opiniones" que puede generar la construcción de tan solo un instrumento de evaluación, por ejemplo, los exámenes objetivos de alto impacto, este tipo de instrumento muchas veces se ha utilizado como examen extraordinario, departamental, de egreso, entre otros y las decisiones que se toman a partir de sus resultados en la gran mayoría de los casos son discutidas y puestas en tela de juicio, dando lugar a interrogantes como ¿quién o quiénes los realizan?, ¿evalúan lo que deben evaluar?, ¿cómo es

que se obtienen sus resultados?, sabemos, a través de diversas experiencias que para la planeación, construcción y el uso de resultados derivados de este tipo de instrumento, existe una metodología que respalda su estructura y la toma de decisiones emanadas de sus resultados, no es un proceso que carezca de evidencias de validez (Sánchez Mendiola et al., 2020) y en su elaboración, aplicación y manejo de resultados, intervienen diversas personas con múltiples perfiles profesionales, lo cual asegura su objetividad y el cumplimiento de los principios de las buenas prácticas de evaluación, este es el mejor ejemplo de la relevancia del trabajo colegiado para el afianzamiento de buenas prácticas de evaluación.

A nivel institucional, las escuelas y facultades deben procurar abrir espacios como cursos y talleres de formación docente destinados al desarrollo y fomento de la concientización de la importancia de la formación profesional del docente como evaluador, abordando temáticas referentes a la evaluación del, para y como aprendizaje, asimismo es de suma importancia que al interior de cada una de las entidades que conforman a la universidad exista un área especializada en evaluación con personal capacitado y competente para apoyar a los docentes en la planeación, implementación y el manejo de resultados derivados de sus procesos de evaluación, así como a su seguimiento.

De manera individual, muchos docentes han manifestado la necesidad de introducir, como temática relevante dentro de la evaluación del, para y como aprendizaje, el desarrollo de habilidades para el establecimiento de la comunicación asertiva con sus estudiantes y colegas, cada vez son más las solicitudes de cursos y talleres para la elaboración e implementación de estrategias de realimentación efectiva, dentro de la cual una de las cuestiones fundamentales es la comunicación respetuosa, permanente y abierta entre estudiantes y docentes, así como entre grupos de estudiantes y colegas docentes.

Por otro lado, uno de los mayores retos que enfrenta el docente-evaluador es la poca comprensión e interés que tienen los estudiantes en sus propios procesos de evaluación; por ello, también es necesario que los docentes-evaluadores desarrollen habilidades que les permitan concientizar a los alumnos acerca de la importancia de asumir un compromiso propio, no únicamente con su propio proceso de aprendizaje, sino también con sus evaluaciones, lo que permitirá a futuro que los jóvenes dejen de asociar a la evaluación con el mero acto de adquirir una calificación. De hecho, establecer canales de comunicación asertiva entre los docentes-evaluadores y sus estudiantes puede propiciar que los jóvenes ayuden a los docentes a aprender a manejar tecnologías de la información y comunicación, tanto para la enseñanza y el aprendizaje como para la evaluación, pues otro de los grandes retos que enfrenta el docente-evaluador es precisamente la falta de conocimiento y manejo de estas herramientas para realizar evaluaciones que cumplan puntualmente con los fundamentos de las buenas prácticas de evaluación; la perspectiva actual de la evaluación del, para y como aprendizaje es eminentemente formativa, lo cual implica contar con habilidades para el manejo de estas herramientas.

Finalmente, dentro de la cultura de la evaluación es indispensable formar en cada uno de los docentes-evaluadores, el hábito de la documentación de las prácticas de evaluación, pues según refiere López Yepes (2007) "Recordemos que cualquier dato, información o conocimiento son fuentes potenciales de nueva información tan solo cuando se transmiten y se aprovechan en forma de documento" (p. 46), esto quiere decir que al documentar las buenas prácticas de evaluación, por un lado se fomenta su difusión y aprovechamiento y, por otro lado, se propicia la generación de nuevos conocimientos o prácticas innovadoras de evaluación, las cuales robustecen el ámbito de la evaluación a fin de proporcionar soluciones aplicables y útiles en los diversos contextos en donde se desarrolla el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, además la documentación de buenas prácticas de evaluación afianza el valor ético de las mismas, pues transparenta los procesos de evaluación, logrando evidenciar la objetividad e imparcialidad de sus resultados.

Conclusiones

Es bien sabido que la educación superior es el más alto nivel del sistema educativo nacional y que tiene dentro de sus funciones principales la docencia, la investigación y la difusión de la cultura para el desarrollo integral del país. Aunado a esto, el contexto internacional actual considera que "las IES están llamadas a afrontar el reto de aprovechar el conocimiento que producen y la educación de las futuras generaciones que llevan a cabo, para contribuir a la solución de algunos de los mayores problemas del mundo" (Hessen y Schmelkes, 2022). Como se puede observar, el compromiso que tienen las IES con las sociedades que las originan es colosal, por lo que es necesario que los docentes que las integran estén a la altura de los retos de nuestros días. El desempeño docente es fundamental para cumplir con dichas funciones sustantivas.

Un aspecto que sin duda es posible mejorar en los docentes para que contribuyan a la formación de profesionales útiles a la sociedad, es el de sus habilidades en evaluación de, para y como aprendizaje en modalidades presencial, a distancia y mixtas.

Todos los docentes evalúan en sus espacios de aprendizaje como aulas, talleres o laboratorios, comunidad, aunque sea solamente con fines de rendición de cuentas o certificación, pero no basta con la experiencia acumulada a lo largo de los años, es necesario afianzar ese conocimiento empírico con una formación teórico-metodológica para aprovechar al máximo sus beneficios en favor del aprendizaje significativo y también de la enseñanza. Se requiere retomar el conocimiento que da la praxis sobre la naturaleza y contenido que se imparte, así como la comprensión profunda de quiénes son los estudiantes y su contexto. Tomando este bagaje como punto de partida se pueden desarrollar las habilidades necesarias en los procesos de evaluación formales que van desde responder las preguntas clave que guiarán la evaluación: ¿qué evaluar?, ¿a quién?, ¿con qué propósito? y ¿con qué instrumentos? hasta el análisis de los resultados y sus posibles impactos.

Tomar como referente los principios de las buenas prácticas permite llevar a cabo procesos de evaluación más justos, equitativos y éticos para todos los involucrados en el proceso. Esto vuelve transparente el proceso de evaluación y genera la confianza de los usuarios en sus productos. Por otra parte, emplear distintos métodos de análisis de datos cuantitativos y cualitativos permite a los docentes liberarse de la sensación de estar calificando "a ciegas" y dará más objetividad a evidencias de validez sobre las decisiones que se tomen con base en los resultados de la evaluación.

No es fácil lograr un cambio en la forma de llevar a cabo la evaluación, son muchos los retos individuales e institucionales que presenta la implantación adecuada de una cultura de la evaluación del, para y como aprendizaje.

Para los docentes implica hacer un esfuerzo y estar abiertos a conocer e implementar, por ejemplo, instrumentos de medición distintos a los que han empleado habitualmente y estar dispuestos a dar una retroalimentación efectiva: oportuna, respetuosa, concreta, útil y con impacto positivo. Es imposible cambiar la forma de evaluar sin reflexionar sobre el proceso de enseñanza que se lleva a cabo con base en el programa de estudios. La correcta alineación entre estos elementos propicia la valoración con mayor precisión, el logro de los objetivos de aprendizaje.

Para los alumnos, mejorar el proceso de evaluación conlleva, entre otras cosas, el compromiso con su propio aprendizaje, mayor independencia del docente y participar activamente en el mejoramiento de su aprendizaje para superar las ventanas de oportunidad que se logren identificar. Reconocer sus fallos y aciertos *grosso modo* es algo que cualquier instrumento de evaluación puede ofrecer para mejorar.

A nivel institucional hace falta reconocer que los docentes necesitan tiempo y espacio dentro de sus actividades cotidianas para formarse continuamente a través de cursos, talleres o lectura de documentos especializados en evaluación. Las autoridades institucionales necesitan promover el uso de la evaluación formativa o para el aprendizaje, además de la sumativa o del aprendizaje, así como reconocer que la evaluación como aprendizaje puede funcionar como un gatillo para detonar nuevos saberes y al mismo tiempo lograr la mejora permanente de los procesos dentro de los diferentes espacios educativos en donde se desarrollan los docentes-evaluadores.

Solo con un impulso decidido al desarrollo profesional docente en el campo de la evaluación del, para y como aprendizaje es posible lograr la consolidación de una cultura de evaluación individual, institucional y del país, más adecuada y pertinente para el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

American Educational Research Association; American Psychological Association; National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*.

Cáceres Mesa, M. L., Gómez Meléndez, L. E., & Zúñiga Rodríguez, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Conrado. Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 14(63). http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n63/1990-8644-rc-14-63-196.pdf

Downing, S. M. (2004). Reliability: on the reproducibility of assessment data. *Med Educ*., 38, 1006-1012.

Hessen, D., & Schmelkes, S. (2022). *La educación superior y los ODS. Una síntesis basada en el informe del Grupo Global de Expertos Independientes sobre las Universidades y la Agenda 2030* (EGU2030). Documento encargado para la Conferencia Mundial de Educación Superior del 18 al 20 de mayo de 2022.

López Yepez, J. (2007). ¿Qué es documentación? *Bibliotecas*, 25(1). https://www.researchgate.net/publication/277055596_Que_es_documentacion

Messick, S. (1989). Validity. En R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (pp. 13-103). 3rd ed. New York: American Council on Education/Macmillan.

Moreno Olivos, T. (2015). Las competencias del evaluador educativo. *Revista de la Educación Superior, XLIV*(2), 174. https://www.redalyc.org/pdf/604/60439229006.pdf

Sánchez Mendiola, M., García Minjares, M., Martínez González, A., & Buzo Casanova, E. R. (2020). El Examen de ingreso a la Universidad Nacional Autónoma de México: evidencias de validez de una prueba de alto impacto y gran escala. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13*(2). https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2020_13_2_006

Sánchez, M., & Martínez, A. (Coords.). (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf

Vives Varela, T., & Varela Ruiz, M. (2013). Realimentación efectiva. *Revista de investigación en educación médica, 2*(6). http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n6/v2n6a8.pdf

Capítulo 29

La evaluación docente a distancia. Una experiencia de la UNAM en el período de la educación remota de emergencia

Virginia González Garibay, Laura Elena Rojo Chávez, Adrián Martínez González

He llegado a creer que un gran maestro es un gran artista
y hay tan pocos como hay grandes artistas.
John Steinbeck

Este capítulo aborda reflexiones sobre la docencia en la educación superior, con un énfasis especial en la docencia que se ejerce en escenario a distancia y presenta los hallazgos más relevantes de un programa institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) orientado a evaluar con pertinencia la docencia en el periodo de la educación remota de emergencia, vivido por la COVID-19.

La docencia

En la sociedad y en las instituciones educativas, la docencia ha ocupado numerosas reflexiones a lo largo de la historia, no siempre en términos de un reconocimiento, en ocasiones como fuente de severas críticas.

Con independencia de los distintos mosaicos que en la historia se pueden tener sobre las realizaciones del personal docente, en nuestros tiempos es posible afirmar que constituye un actor protagónico en las instituciones de educación superior. Su actuación es estratégica ya que tiene la responsabilidad de configurar la arquitectura de las oportunidades de aprendizaje para permitir al alumnado –mediante una diversidad de andamiajes y puentes–, estructurar y conectar sus aprendizajes a lo largo de su trayectoria educativa.

Si así puede entenderse la docencia, entonces es una tarea súper compleja cuyo ejercicio obliga a conocer, comprender, dominar y enlazar múltiples grupos de conocimientos, habilidades y actitudes: disciplinarios, pedagógicos, psicosociales, institucionales y contextuales. A continuación, se delinea cada uno de estos grupos para entender por qué se afirma que la docencia es una tarea súper compleja.

En el terreno disciplinario, las y los docentes están obligados a tener un conocimiento sólido, profundo y completo acerca de los orígenes de una disciplina; su evolución y transformaciones; sus métodos y aplicaciones; sus discusiones actuales; sus tendencias y prospectiva. Los conocimientos disciplinarios son presumiblemente los que están en el centro de los distintos juegos de conocimiento exigidos en la actuación docente, representan la base y fuente de la enseñanza y también la

base y fuente de los aprendizajes que ha de desarrollar el alumnado, de ahí la importancia puesta por los sistemas educativos en este atributo de la docencia.

También son esenciales los de orden pedagógico que comprenden los planteamientos de la filosofía de la educación que permiten argumentar los fines y valores del ejercicio educativo, los modelos, métodos y estrategias para crear ambientes educativos particulares, y los recursos y apoyos que están disponibles para facilitar integralmente el quehacer pedagógico.

Los conocimientos, habilidades y actitudes de naturaleza psicosocial son indispensables, ya que estos permiten adecuar el esfuerzo educativo a las condiciones y características de las poblaciones escolares e identificar necesidades específicas de sus integrantes.

Los institucionales concentran las definiciones específicas de los proyectos educativos que una institución oferta a la sociedad, concentran también los límites de la actuación del profesorado y del alumnado a través de conjuntos diversos de normas y ordenamientos para acotar el proceso educativo, y encierran a su vez, los recursos tradicionales y tecnológicos concretos que una institución tiene y pone a disposición de su comunidad académica.

De esta forma, al conjuntarse en la docencia los distintos saberes disciplinarios, pedagógicos, psicosociales e institucionales, las y los docentes logran la capacidad para crear estructuras educativas apropiadas, en ocasiones innovadoras, con visión, capacidad y poder para que el aprendizaje pueda tener lugar y pueda consolidarse.

A este cuarteto de saberes deben sumarse los contextuales, es decir, aquellos que se refieren a las condiciones políticas, sociales y económicas de un país o de una región o entorno específico, y que determinan, en no poca medida, el tipo de recurso humano que se requiere para afrontar necesidades y problemáticas existentes. En este sentido, estos saberes juegan un rol decisivo para conferirle capacidad prospectiva a las soluciones educativas que las y los docentes ponen en juego en forma cotidiana en los escenarios de enseñanza-aprendizaje.

La súper complejidad de la docencia, si bien se explica a partir de esta tipología de saberes que las y los docentes deben dominar, también debe explicarse desde el reto que el profesorado tiene de ensamblarlos y conectarlos en síntesis educativas pertinentes y promisorias.

Ahora bien, la súper complejidad de la docencia comprende la suma de saberes y de ensambles diversos entre estos, pero, hoy por hoy, no puede dejar de reconocerse el movimiento o la transformación incesante que ocurre en todos y cada uno de los planos descritos: disciplinario, pedagógico, psicosocial, institucional y contextual; absolutamente en todos ocurren cambios de distinta dirección, magnitud y trascendencia. En este tenor, la docencia es un ejercicio dinámico que obliga a tratar con contenidos y referentes que están en transformación constante: lo que hoy son verdades, mañana pueden dejar de serlo.

La docencia a distancia

Si la docencia en los escenarios tradicionales es un asunto de súper complejidad, la docencia ejercida a distancia también encierra esta caracterización, pero bien se puede afirmar que en ella se intensifica.

A la totalidad de conocimientos que cualquier docente debe asegurar y dominar para un desempeño de calidad, para las y los docentes a distancia se suma el dominio de herramientas y conocimientos tecnológicos, así como los acentos en aspectos afectivos, comunicativos y de orden pedagógico que obligan a tratamientos distintos.

Las y los docentes que participan en instituciones y proyectos educativos bajo la modalidad a distancia, sin lugar a dudas deben conocer, comprender y dominar todos los distintos saberes alrededor de la o las disciplinas que son la base de la enseñanza y el aprendizaje, y deben comprender a

fondo las transformaciones de las que son objeto para poder configurarlos en un entorno educativo a distancia.

También se suman los saberes pedagógicos en términos de modelos, metodologías, estrategias y recursos educativos adecuados o, en su caso, desarrollados *ex profeso* para los proyectos a distancia. Puede demandarse que el personal docente multiplique su dominio sobre recursos posibles de utilizar en esta modalidad educativa.

Los psicosociales son centrales, pero en la educación a distancia se enlaza un conocimiento preciso de la posibilidad que cada alumna y alumno tiene de realizar un trabajo independiente, condición definitoria de esta modalidad. Si bien la o el docente, con el concurso de diversas herramientas, facilitará la labor del estudiantado, entra en juego el poder del aprendizaje independiente, así como las habilidades y competencias del alumnado para autorregular sus múltiples aprendizajes y avanzar con éxito hasta el término de su trayectoria escolar.

Los saberes institucionales, por igual, son importantes, pero en la modalidad a distancia emerge toda una gama de elementos tecnológicos y herramientas que la institución dispone para entregar los contenidos de los planes y programas de estudio, así como para posibilitar una comunicación eficiente y continua con el estudiantado, por supuesto, en el marco de reglas y ordenamientos para estos fines. Las y los docentes deben lograr no solo un conocimiento de estos, sino un alto dominio de su manejo.

Los saberes contextuales también figuran con la condición y fuerza que tienen de poder enlazar la formación de las y los alumnos con una formación orientada a dar respuesta a necesidades o resolver problemas de su entorno.

La docencia a distancia exige entonces todos los saberes que sustentan las diversas y numerosas acciones que se ponen en juego en la interacción con el alumnado y que son fuente de evaluación en escenarios presenciales; sin embargo, agrega conocimientos tecnológicos, comunicativos y pedagógicos adicionales para poder lograr un desempeño de calidad en los entornos mediados por tecnología.

Nunca antes como en estos tiempos el ejercicio de la docencia había estado sometido a tantos desafíos para asegurar un desempeño de alta calidad. Las y los docentes deben dominar una gama muy extensa y dinámica de saberes, deben, a la vez, tener la capacidad para establecer conexiones múltiples entre estos para definir síntesis pedagógicas poderosas, y modular estas síntesis según las condiciones el entorno en el que actuará: presencial, a distancia o en uno combinado o mixto.

La evaluación de la docencia a distancia

La mejora continua y el aseguramiento de la calidad de la formación de profesionales son tareas en las que las instituciones de educación superior invierten tiempo y recursos. Uno de los mecanismos que han elegido para verificar dicha calidad es la evaluación de distintos elementos educativos: planes de estudio, aprendizaje estudiantil, materiales educativos y, por supuesto, la docencia. Para ello emplean tanto evaluaciones de tipo interno como externo.

La evaluación se ha consolidado como un ejercicio institucional necesario que debe realizarse de manera profesional y sistemática para juzgar las ventajas y limitaciones de lo que se evalúa con el propósito de contribuir a su mejora.

El personal docente de una institución educativa es su núcleo académico, pues es quien permanece en ella y hace posible la formación de profesionales en distintas disciplinas. Tradicionalmente se consideraba necesario solo el dominio disciplinario para ejercer su función, pero en la actualidad ese dominio resulta insuficiente y requiere demostrar destreza para la enseñanza, además, de muchas otras funciones que se han ido sumando a la tarea docente.

La evaluación permite juzgar las ventajas y limitaciones del desempeño docente en las distintas funciones que el personal tiene asignadas en la institución educativa. La evaluación de la docencia se sustenta en componentes metodológicos, pero considera el contexto para que su desarrollo sea exitoso.

En general, las instituciones de educación superior, valoran el desempeño docente a través de la opinión del alumnado, debido a que es este el principal beneficiario de la acción educativa y, por lo tanto, tiene derecho a expresarse. El instrumento más utilizado para recuperar la información es el cuestionario con opciones de respuesta cerrada y, en algunas ocasiones, incluye además la posibilidad de respuestas abiertas (Rueda Beltrán, 2018).

Dado que no hay una definición universal de buena docencia, una práctica que se ha extendido entre las instituciones educativas, es la definición de perfiles docentes en los que expresan las funciones encomendadas al personal académico y las características deseables de su desempeño. Dicha definición suele hacerse a partir de la documentación institucional, pero también a partir de la opinión del propio profesorado y alumnado para asegurar que representa el ideal docente de la institución en su conjunto.

De esta forma, cada institución valora el desempeño de su profesorado tomando en cuenta el contexto en el que ocurre, la disciplina que enseña y las funciones que tiene asignadas. En otras palabras, los instrumentos empleados buscan que la evaluación sea justa y contextuada.

Los cuestionarios suelen incluir los distintos momentos de la docencia: planeación, desarrollo y evaluación o características de la docencia como el dominio disciplinario, las habilidades didácticas y la interacción con estudiantes (Ochoa Sierra y Moya Pardo, 2019).

En síntesis, la evaluación de la docencia es relevante en las instituciones de educación superior pues contribuye a la consolidación de la calidad educativa (Cipagauta-Moyano, 2019). Desde luego que esto solo es posible si hay acciones posteriores basadas en los resultados de la evaluación y encaminadas a mejorar el desempeño docente. Ya que la evaluación por sí misma no tiene la capacidad de producir grandes cambios en el ejercicio de la docencia.

No obstante, las posibilidades de que la evaluación contribuya al mejoramiento del desempeño docente son múltiples. El desarrollo de evaluaciones justas y que recopilen información lo menos subjetiva posible del alumnado contribuye a la validez de la evaluación, pero también aporta evidencias que ayudan a diseñar actividades de formación y actualización docente para que el personal tenga el conocimiento y las habilidades que le permitan enfrentar los desafíos de "una educación dinámica y cambiante" (Cipagauta-Moyano, 2019).

La evaluación es más que la aplicación de instrumentos, pues involucra a las partes interesadas en el diseño de estos y difunde sus propósitos para que docentes y estudiantes participen activamente. Esto favorece que se apropien del proceso y que este sea válido y confiable.

Actualmente, la tecnología ofrece nuevas posibilidades al ejercicio de la docencia, pues permite experimentar una forma distinta de interactuar y comunicarse sin desplazarse, por supuesto, que esa experiencia debe ser contemplada en la evaluación. La tecnología también ofrece ventajas para la recopilación, procesamiento y entrega de los resultados de la evaluación docente.

La evaluación hace posible informar a la comunidad los aciertos y dificultades en el ejercicio docente, lo que la posiciona como un elemento útil para las comunidades educativas para efectuar modificaciones, definir acciones de mejora, tomar decisiones informadas y establecer políticas institucionales de formación y reconocimiento docente, entre otros (Ochoa Sierra y Moya Pardo, 2019).

Si bien la evaluación tiene múltiples posibilidades, también se enfrenta a retos de manera constante, ya sea metodológicos, operativos y de impacto. La definición de indicadores claros y pertinentes

para valorar el desempeño docente es una tarea compleja, pues existen críticas que afirman que al centrar la evaluación en lo individual se dejan de lado otros componentes que afectan el ejercicio docente, como las políticas institucionales, las condiciones de la infraestructura, el compromiso estudiantil o las características de la contratación (Rueda Beltrán, 2018).

Entonces, es un reto diseñar instrumentos que logren reflejar las características de la enseñanza de las disciplinas, el contexto y el nivel educativo (Rueda Beltrán, 2018) para evaluar justamente el desempeño docente.

En el ámbito operativo, en muchas ocasiones, el personal que se encarga de coordinar los procesos de evaluación en las instituciones no posee los conocimientos y habilidades suficientes para llevar a cabo evaluaciones profesionales (Rueda Beltrán, 2018), por lo que se requiere de formarles específicamente para atender esa labor.

Otro reto es la difusión del proceso entre docentes y estudiantes, pues ambos sectores deben saber qué es lo que se espera de la evaluación docente, cuáles son sus propósitos, qué es lo que puede lograr y lo que no, qué es lo que se espera de ellos y cómo se comunicarán los resultados (Ochoa Sierra y Moya Pardo, 2019).

Es común que la participación estudiantil sea escasa en los procesos de evaluación docente, hecho que no contribuye a la representatividad de los resultados individuales (Rueda Beltrán, 2018). La baja participación puede ser un indicador de la falta de interés que tiene la población escolar, pues considera el ejercicio inútil. Además, el profesorado alerta que se permite la participación a estudiantes cuya asistencia al curso no ha sido regular, todo esto en conjunto afecta la validez de los resultados generales.

Un reto más es la entrega de los resultados de las evaluaciones de forma oportuna tanto a autoridades universitarias como al personal docente y la difusión de los resultados generales entre la población escolar.

Si bien la evaluación de la docencia se ha extendido y consolidado en la mayoría de las instituciones educativas, no necesariamente su impacto se ha traducido en una mejora de la calidad de la enseñanza (Rueda Beltrán, 2018). En muchas ocasiones, no es tomada en serio ni por la población escolar ni por el personal docente debido a que consideran que no hay acciones posteriores que ayuden a mejorar el desempeño del profesorado.

La experiencia de la UNAM durante la pandemia por COVID-19

Prácticamente todos los aspectos de la vida humana han experimentado el impacto de la pandemia del coronavirus, evidentemente el ámbito de la educación superior no logró escapar de las afectaciones de este fenómeno global.

En México y en el mundo los sistemas de educación presencial tuvieron que ser reemplazados de emergencia por una modalidad en línea para continuar la formación de profesionales en el ciclo universitario. Por supuesto, las actividades educativas y de evaluación del aprendizaje sufrieron ajustes y obligaron al personal académico a emplear las plataformas y herramientas tecnológicas a su alcance.

Esto también implicó un ajuste en la evaluación del desempeño de la planta académica en la Universidad Nacional Autónoma de México. Por ello, la Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos (SEPPA) de la Dirección de Evaluación Educativa (DEE), dependiente de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), elaboró un proyecto institucional de evaluación de la docencia y de la tutoría que consideró las condiciones impuestas por la pandemia.

El propósito de dicha evaluación fue valorar el desempeño de las y los docentes –de las entidades académicas que atiende esta dependencia universitaria– de manera justa y situada, considerando el contexto en el que se desarrollaron las actividades educativas durante el periodo de confinamiento y los ajustes realizados a consecuencia de la contingencia sanitaria por la COVID-19 (SEPPA, 2020).

El diseño de instrumentos, que atendieran las circunstancias en las que se desarrolló la docencia, se hizo basado en una revisión especializada de la literatura y la experiencia acumulada en la DEE, que a lo largo de más de veinte años ha apoyado a un gran número de entidades y programas de la UNAM en la evaluación de la docencia y la tutoría, mediante la opinión del alumnado, que es uno de los modelos más utilizados y estudiados para evaluar el desempeño.

El primer paso fue definir las dimensiones de la evaluación del desempeño en la docencia individual (manejo de contenidos, interacción con el alumnado y soporte del proceso enseñanza-aprendizaje) en la docencia colectiva (desarrollo del curso, equipo docente e interacción con el alumnado) y en la tutoría (asesoría académica, interacción personal y orientación institucional).

A partir de estas dimensiones se elaboraron los reactivos correspondientes y se cuidó que describieran solo un aspecto del desempeño y representaran una conducta observable que pudiera ser valorada por el alumnado. Los reactivos se redactaron en términos afirmativos y se evitó incluir términos ajenos al lenguaje de la población estudiantil que pudieran confundir su comprensión. Para calificar los reactivos se empleó una escala ordinal de frecuencia integrada por cinco opciones: nunca, casi nunca, algunas veces, frecuentemente, siempre (SEPPA, 2021).

De las 14 entidades académicas y 59 licenciaturas, a las que la SEPPA brinda servicio de asesoría en evaluación, 11 entidades y 47 licenciaturas participaron en el proyecto. En el periodo escolar 2021-1, de los 85,529 grupos-profesor(a) o tutor(a), en promedio 91% fueron evaluada(o)s. En la tabla 1 se exponen los datos de cada actividad académica.

Tabla 1. Personal académico (grupos-profesor(a) o tutor(a)[1])

Actividad académica	Registrado	Evaluado	Porcentaje
Docencia individual	8,126	7,350	90
Docencia colectiva	265	165	62
Tutoría	138	110	80
Total	8,529	7,625	91

Se esperaba recopilar 214,324 casos, de los cuales se recuperaron 114,975, es decir, el índice de respuesta fue 54%. En la **tabla 2** se exponen los datos por actividad académica.

1 No representa a personas físicas, sino al trinomio asignatura, grupo, profesor(a) o tutor(a); es decir, que una misma persona puede participar en uno o más trinomios.

Tabla 2. Casos

Actividad académica	Esperados	Recopilados	% de respuesta
Docencia individual	205,993	111,803	54
Docencia colectiva	6,412	2,243	35
Tutoría	1,919	929	48
Total	214,324	114,975	54

A pesar de las circunstancias, se logró obtener un poco más de la mitad de la respuesta esperada del alumnado, es necesario considerar esto al analizar los siguientes resultados obtenidos durante el ciclo escolar 2021-1 (SEPPA, 2021).

En general, el desempeño docente individual fue evaluado favorablemente por el alumnado. Los resultados fueron muy similares en las tres dimensiones teóricas del cuestionario (62% en promedio), aunque hubo una ligera ventaja en la de interacción con el alumnado.

El alumnado destacó que los aspectos que el profesorado llevo a cabo de modo más frecuente fueron: demostrar interés por su aprendizaje, fomentar la expresión de opiniones a través de los medios acordados, comprender la problemática que enfrentaron en la enseñanza a distancia, comunicar los componentes de los temas del curso a través de los medios acordados y facilitar que los contenidos se estudiaran en una secuencia lógica. Por el contrario, las actividades que se desarrollaron con menor frecuencia fueron el empleo de diferentes recursos educativos para ayudar a construir el conocimiento de los temas, el uso de los resultados de la evaluación para la reflexión respecto a su propio aprendizaje, la retroalimentación de las entregas con comentarios claros, el ofrecimiento de alternativas para ayudar a resolver dificultades que se presentaron durante el semestre, la orientación para favorecer el aprendizaje autónomo y el establecimiento de diversos canales de comunicación.

El alumnado también evaluó positivamente el desempeño en la docencia colectiva, pues la mayoría (69% en promedio) opinó que el personal docente demostró dominio de los temas, se comunicó con el grupo y demostró interés por su aprendizaje. No obstante, una quinta parte del alumnado señaló que con poca frecuencia el profesorado de docencia colectiva les retroalimentó con comentarios precisos sobre su desempeño, organizó conjuntamente las actividades de la asignatura y empleó diversos recursos educativos para fortalecer el aprendizaje.

Por su parte, la evaluación de la tutoría reveló que alrededor de 70% del alumnado expresó una opinión positiva del desempeño de las y los tutores, especialmente en la empatía que demostraron, los medios que emplearon para mantenerse en contacto y la forma en la que resolvieron las dudas del alumnado. Sin embargo, cerca de una tercera parte señaló que con poca frecuencia las y los tutores les orientaron para seleccionar actividades que contribuyeran a su formación integral, diseñaron con ellas y ellos un plan de trabajo para la tutoría a distancia y les ayudaron a ajustarse a las condiciones de enseñanza a distancia.

En resumen, los resultados de la evaluación de la docencia y de la tutoría fueron favorables, pues la mayor parte del alumnado consideró que el personal académico cumplió con los indicadores incluidos en los cuestionarios. Es notable que en el contexto de emergencia sanitaria lograron mantener una interacción personal para ayudar al alumnado a continuar con su formación profesional.

Conclusiones

- La tarea docente en las universidades es súper compleja pues implica el diseño de experiencias que ayuden al alumnado a estructurar y conectar sus aprendizajes. Ello obliga a quienes la ejercen a dominar conocimientos, habilidades y actitudes disciplinarios, pedagógicos, psicosociales, institucionales y contextuales que están en transformación constante. Y si la acción educativa ocurre a distancia, se debe sumar el dominio de herramientas y conocimientos tecnológicos, así como de aspectos afectivos y comunicativos.
- Dada la importancia y complejidad de la actividad docente, se ha vuelto imperativo para las instituciones educativas evaluar sus ventajas y limitaciones en las distintas funciones. La evaluación de la docencia tiene un sustento metodológico, pero, para que su desarrollo sea exitoso y justo, debe considerar el contexto en el que ocurre. La utilidad de la evaluación docente para las comunidades educativas radica en que aporta información útil para que definan acciones de mejora, tomen decisiones informadas y establezcan políticas institucionales de formación y reconocimiento docente, entre otros.
- Las condiciones impuestas por la pandemia exigieron un cambio en la evaluación de la docencia en la Universidad Nacional Autónoma de México, mismas que la Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos consideró para elaborar un proyecto institucional de evaluación que operó durante los ciclos escolares 2021 y 2022. Los resultados de la evaluación fueron positivos, pues el alumnado opinó que el personal docente logró ayudar al alumnado a continuar con su formación profesional a pesar del contexto de emergencia sanitaria.

Referencias

Cipagauta-Moyano, M. E. (2019). La evaluación docente en educación superior: características y desafíos. *Entorno*, (68), 105-110.

Ochoa Sierra, L., & Moya Pardo, C. (2019). La evaluación docente universitaria: retos y posibilidades. *Folios*, 49, 41-60.

Rueda Beltrán, M. (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. *Publicaciones*, 48(1), 143-159.

Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos (SEPPA). (2020, septiembre). *Proyecto de evaluación docente a través de la opinión del alumnado*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, Dirección de Evaluación Educativa.

Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos (SEPPA). (2021, septiembre). *Licenciatura. Informe de evaluación de la docencia y de la tutoría en el contexto de la pandemia por la COVID-19. Semestre 2021-1*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, Dirección de Evaluación Educativa.

Capítulo 30

La formación docente como clave de la calidad universitaria

Virginia González Garibay, Santa Isela Ibarra Bocardo, Miriam Elizabeth Iñiguez Galindo, Adrián Martínez González, María Luisa Pacheco Cámara, Laura Elena Rojo Chávez

Realizamos más progresos al reflexionar sobre nuestros errores que al descansar en nuestras virtudes.
Karl Popper

En este capítulo se enlazan temas cuya discusión es estratégica para posibilitar nuevas líneas de formación docente. En primer lugar, se argumenta la naturaleza compleja de la organización universitaria, así como el rol de sus distintos actores para sostener su operación, estabilidad y calidad. Se abordan aspectos generales de la responsabilidad social universitaria como nueva filosofía de la gestión de las universidades y se subraya su papel como generadoras de soluciones. La calidad se asume como un imperativo de estas organizaciones; y la evaluación, como una herramienta esencial para lograrla. Por último, se enfatiza el papel de las y los docentes como fuente de transformación de las universidades a partir de una participación responsable en los diversos ejercicios de evaluación que estas instituciones debieran desplegar.

La universidad, una organización compleja

El establecimiento formal de las universidades como instituciones en las que se preparaba a las personas para el ejercicio profesional se dio durante la Edad Media (González y Codagnone, 1995). Entonces se llamaba *universitas* a las personas que se agrupaban en una misma actividad u oficio. Ese origen ha marcado desde entonces la misión de la universidad en la sociedad, hasta la fecha están integradas por un conjunto de personas que interactúan en una estructura que tiene como principal misión crear y difundir conocimiento (Claverie, 2013).

Si bien hay distintos tipos de universidades, estas tienen una misión similar que consiste en ofrecer estudios de educación superior para formar a las y los profesionales que las sociedades necesitan o demandan, realizar investigación para producir conocimiento de los problemas que afectan a las sociedades que las albergan y a la humanidad en general, así como difundir la cultura y sus distintas manifestaciones. La evolución de las universidades las ha llevado a introducir cambios para adaptarse a las circunstancias en las que se desarrollan; sin embargo, han conservado su misión fundamental que es la formación de profesionales útiles a la sociedad.

Así, la función principal de las universidades consiste en formar profesionales en las distintas disciplinas del conocimiento para que desarrollen habilidades, así como actitudes y adquieran los conocimientos necesarios para incorporarse exitosamente en el ámbito profesional con el fin de contribuir a la solución de problemas propios de cada disciplina o conjuntos de disciplinas. La función

educativa se vuelve entonces primordial, pues la mayor parte de sus esfuerzos están centrados en que el personal docente realice sus tareas adecuadamente para asegurar la calidad de las y los profesionales que forman.

Asociada a esta función primordial, se encuentra la de investigación, que resulta vital para la generación y diseminación de conocimiento tanto básico como aplicado, que contribuya a explicar o solucionar los problemas que enfrentan las sociedades. El personal dedicado a esta función en la universidad también contribuye a la preparación de profesionales, no solo con la generación de conocimientos, sino a su formación en investigación.

La difusión es otra de las funciones esenciales que tiene la universidad, a través de ella extiende los resultados de sus investigaciones, así como de las distintas manifestaciones de la cultura, no solo entre su comunidad, sino fuera de ella. Es decir, comparte los bienes que genera para que estos beneficien el desarrollo de las sociedades que la sostienen económicamente.

La evolución de las universidades ha ido aparejada con la transformación de las sociedades, para cumplir con su misión y sus funciones su organización se ha ido modificando hasta llegar a ser súper compleja. Esta condición de su organización obedece a sus múltiples funciones, a su estructura interna para atenderlas y al conocimiento que produce y disemina en distintas disciplinas (González y Codagnone, 1995).

El avance de las ciencias derivó en una mayor especialización en la creación y diseminación de conocimiento, lo que amplió la diversidad de disciplinas que agrupan las universidades en distintos campos, su organización debe atender las necesidades que cada una de ellas demanda, lo que implica una diferenciación en la forma en la que son atendidas y, por lo tanto, una mayor complejidad (Claverie, 2013).

Pero la complejidad no solo deriva de las disciplinas que cultivan, sino también de la estructura que deben integrar para encargarse de las tareas que tienen encomendadas. En la actualidad existen dos modelos de organización, el de facultades y el departamental. En América Latina, la mayoría de las universidades están organizadas por facultades a diferencia de las universidades norteamericanas que están organizadas por departamentos (Claverie, 2013).

Para atender sus tareas, todas las universidades requieren personal que se encargue de ejecutar las actividades de enseñanza, investigación, difusión y, por supuesto, gestión. Este entramado de fines, disciplinas y personas interactuando para lograr la misión de las universidades hace súper compleja la gestión de las mismas (Lees, 2007). En este tenor se puede afirmar que las universidades están integradas por personas asociadas voluntariamente que constituyen una "compleja urdimbre de interrelaciones" (Sainz González, 1999).

La estructura que han creado las universidades en torno a las funciones que cumplen se ha hecho cada vez más robusta pues ofrecen estudios universitarios a un número mayor de estudiantes en cada ciclo escolar y para satisfacer la demanda también crean programas en disciplinas emergentes mientras atienden, además, las tradicionales (Majad Rondón, 2016). Para acompañar el desarrollo de la enseñanza, la investigación y la difusión se hace necesaria la puesta en marcha de múltiples acciones y estrategias que atiendan o solucionen problemas específicos. Así se crean proyectos institucionales que buscan impulsar, por ejemplo, el desarrollo académico, la profesionalización docente, abatir el rezago escolar, entre otros. O también proyectos de innovación que tengan impacto en la enseñanza o en la investigación, nuevos paradigmas educativos o inversiones para ampliar equipamiento e infraestructura para soportar la operación de sus actividades cotidianas. Además, también requiere de estrategias institucionales orientadas a atender las problemáticas de su comunidad. Este tejido

entre programas, proyectos y estrategias da soporte a las actividades de enseñanza, investigación y difusión.

De acuerdo con Sainz González (1999), "la universidad es un sistema de personas y de ideas". Dichas personas interactúan en distintos niveles para cumplir con las funciones de la universidad. De esta manera el cuerpo directivo, el profesorado, el personal dedicado a la investigación, y quienes atienden la función administrativa trabajan de manera coordinada en las actividades que les son propias.

Sin estas figuras, la gestión de las universidades no podría sostenerse pues son ellas las que hacen posible que la formación de profesionales, el desarrollo de investigaciones y la difusión de la cultura ocurran.

Son estas figuras también la clave de la estabilidad de las instituciones, pues de su formación, experiencia y compromiso depende la realización y continuidad de actividades específicas que son fundamentales para la consecución de los fines universitarios.

La suma de los esfuerzos personales y colaborativos se manifiesta en la calidad de las universidades. Uno de los indicadores principales para medirla está asociado a su personal docente y de investigación, pues son quienes representan el núcleo que permanece en las instituciones, de ahí que la inversión en su formación, desarrollo y permanencia sea tan importante.

La responsabilidad social de la universidad

La relación entre la universidad y la sociedad es indisoluble pues, como se ha expuesto, las instituciones educativas forman profesionales que participarán activamente en los escenarios laborales. Hoy en día el tema de la responsabilidad social juega un papel relevante en el desarrollo del quehacer universitario. En este mundo globalizado que sufre constantes cambios por los desplazamientos humanos, que es influenciado por el tráfico de productos y servicios, y que se ve afectado por diversas problemáticas sociales, de salud –como la que actualmente vivimos derivada del contagio por la COVID-19– y ecológicas, las universidades tienen una necesidad urgente de proponer soluciones para evitar catástrofes.

De esta manera, se requiere un modelo de actuación que establezca una alianza entre las organizaciones y las comunidades donde estas operan. Bajo esta lógica, las universidades, generadoras de conocimiento y soluciones para los retos que la sociedad plantea, son esenciales.

La responsabilidad social de las universidades es una condición estratégica que diversos autores han examinado hasta ubicarla como "una nueva filosofía de gestión universitaria que pretende renovar el compromiso social de la universidad, al mismo tiempo que facilitar soluciones innovadoras a los retos que enfrenta la educación superior en el contexto de un mundo globalizado pero insostenible por sus propios patrones de desarrollo" como lo sostiene François Vallaeys (2008, en López Armengol, Mollo Brisco y De la Paz Colombo, 2013).

También se argumenta que opera a través de dos vías, la primera asociada con un beneficio directo para la universidad; y la segunda, con beneficio para la sociedad. Respecto a la primera, la responsabilidad social contribuye a que la universidad articule sus funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión a través de una alineación cuidadosa de su misión, visión y valores, con las necesidades de la sociedad. Por otro lado, promueve la vinculación con la sociedad, ya que convoca a agentes externos a sumarse aportando su experiencia para conectar la gestión institucional, la formación de recursos humanos y la investigación con la solución de problemas concretos.

Los beneficios para la sociedad se cristalizan en la capacidad de las universidades para formar seres humanos conscientes, con sólida capacidad de decisión para transformar su entorno, que

generen empleos y por ende crecimiento económico, y que contribuyan de igual forma a la mejora de su medio ambiente.

Otro de los beneficios de la responsabilidad social de las universidades radica en apoyar el buen funcionamiento de la sociedad, ya que la formación de profesionales comprometidos contribuye a un reajuste de desigualdades sociales, también el acceso universal a la información y al conocimiento ayudan a lograr equidad social.

Por lo expuesto, destaca la importancia de la responsabilidad social de la universidad frente a la sociedad, pero también la interdependencia entre ambas. Los cambios económicos, sociales y políticos de los últimos tiempos plantean retos importantes a la sociedad y a la universidad, por lo que es necesario preguntarse sobre la pertinencia social que compromete a la universidad con soluciones a los problemas emergentes relacionados con salud pública, desigualdad social, pobreza, falta de oportunidades para las nuevas generaciones y falta de recursos.

Para que las universidades asuman con fuerza y en forma estratégica esta nueva filosofía en su gestión se han desarrollado distintos enfoques (Gaete Quezada, 2011) entre los que pueden citarse el normativo, el gerencial y el denominado transformacional (Torres Cataño y Sánchez Vázquez, 2014). De estos, conviene hacer algunas consideraciones sobre el transformacional, pues es el que revisa de manera más clara el quehacer de la universidad como generadora y promotora de respuestas y soluciones.

Una de las maneras en las que la universidad es fuente de soluciones –como se ha reiterado– es a partir de la formación de recursos humanos responsables para actuar en su entorno y lograr transformaciones sociales graduales.

A su vez, la investigación que impulsa para crear y diseminar conocimiento útil sobre los diversos problemas, es otro motor para promover soluciones; en este aspecto es evidente la valía de las aportaciones universitarias en la medida en que las universidades congregan numerosos especialistas con capacidad de respuesta a los retos mundiales.

Otra acción reside en la difusión de los valores universitarios a la sociedad para lograr el fortalecimiento de responsabilidades sociales y cívicas, esta difusión se lleva a cabo a través de la interacción de la universidad con las comunidades en donde se encuentra inmersa, y mediante las actividades educativas que permean todos los ámbitos de dichas comunidades, como el cuidado del medio ambiente y de los recursos naturales de los que disponen, entre muchos más.

En el ejercicio de la responsabilidad social de las universidades también debe subrayarse una condición necesaria, la visión prospectiva que ayude a identificar y ponderar futuros que sean tanto deseables como posibles (Godet, Durance y Prospektiker, 2007).

Las universidades, por lo tanto, deben tener la competencia para prever situaciones sociales que puedan presentarse en las comunidades o en las sociedades en las que se encuentran inmersas.

Cierto es que las problemáticas son cambiantes, entre regiones y a través del tiempo. En la actualidad existen numerosas situaciones para las que no se han logrado soluciones satisfactorias como la pobreza, el analfabetismo, la violencia, el racismo, la intolerancia, el cambio climático o problemas sanitarios diversos. Si bien la universidad no puede resolver todas estas situaciones, una de sus contribuciones radica en la formación de profesionales comprometidos y con alta sensibilidad social.

Los movimientos sociales que surgen en las comunidades a raíz de situaciones como las mencionadas, también son un referente para gestar programas y estrategias orientados a su solución. Destaca así el impacto que pueden tener las decisiones de cada individuo, así como el que tienen las universidades en las comunidades con las que se encuentran participando.

Una colaboración responsable de las universidades con las comunidades exige el establecimiento de canales de comunicación certeros, cuya difusión es importante para escuchar la voz de quienes necesitan el apoyo y difundir, al mismo tiempo, la creación de proyectos o programas a los cuales pueden tener acceso. Dichos proyectos permiten la aplicación del conocimiento generado en las universidades, la posibilidad de innovar y, al mismo tiempo, su evaluación se hace obligatoria para constatar el logro del compromiso social de estas instituciones.

La calidad como imperativo de la organización universitaria

Como se ha señalado previamente, los cambios en las sociedades, en las economías mundiales y en los mercados de trabajo, así como el simple hecho del paso del tiempo, son solo algunos de los factores que inciden en las universidades y de los que se derivan retos y exigencias constantes. Ante este panorama, el proceso formativo en el nivel universitario no puede permanecer estático. Las personas implicadas deben reconocer la importancia de conducir un proceso continuo de reflexión y análisis encaminado a valorar, en su conjunto, el quehacer institucional y, en particular, la educación que se imparte en las aulas, asegurando su vigencia y su pertinencia. Esta es una misión importante ya que el esfuerzo por la mejora continua implica un proceso progresivo que deriva en el aseguramiento de la calidad educativa, lo cual es crucial para refrendar el compromiso esencial de las universidades con sus estudiantes y con la sociedad en general.

El término "calidad" se ha adoptado en el ámbito educativo proveniente del campo de la economía, donde la dinámica mediada por la competencia, la globalización y las constantes exigencias de las y los consumidores son los agentes movilizadores hacia la evaluación y mejora permanente de los bienes y servicios que se ofertan (López Armengol, Mollo Brisco y De la Paz Colombo, 2013).

Cierto es que no hay un consenso universal respecto a la definición de calidad educativa, y es completamente entendible si se tiene en cuenta que los temas prioritarios en el debate de la educación varían en función del nivel de desarrollo económico de cada país y de las condicionantes de cada contexto en particular, lo cual explica las diferencias respecto a los indicadores que deciden medir los gobiernos, las instituciones, los organismos y las propias universidades (Tikly, 2010).

No obstante, existen múltiples propuestas que han abonado a la conceptualización del término de calidad en el ámbito educativo. Si bien no hay una definición universal, se ha resaltado que se trata del grado en que se cumple una necesidad o expectativa establecida, o de una cualidad que describe un desempeño excelente, o del grado en que se cumplen estándares establecidos por una agencia o un organismo acreditador (RIACES, 2004).

Podría considerarse que el fin último de una educación de buena calidad es posibilitarle al alumnado desarrollar las capacidades necesarias para lograr la productividad económica, para interactuar pacífica y responsablemente en el contexto social y para desarrollar los medios para alcanzar el bienestar y la calidad de vida a nivel personal (Tikly, 2010). Los indicadores de calidad educativa deben reflejar los objetivos de las universidades, de manera particular, la meta de cultivar en el alumnado el pensamiento crítico y las herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, estimular la innovación y promover la diversidad de pensamiento (UNESCO, 2009).

La evaluación de las instituciones universitarias fue reconocida como el camino principal para llegar a la meta de verificar el logro de sus objetivos institucionales y respaldar la calidad de la educación que ofertan. A mediados de la década de los 80, en varios países del mundo comenzaron a establecerse agencias encargadas del control de la calidad educativa en el nivel superior (Uvalić-Trumbić y Martin, 2021). No obstante, este tema empezó a cobrar especial relevancia a partir de la década de los 90, en diversas universidades del contexto europeo y americano, y fue potenciado a raíz de

la publicación del documento "Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción", derivado de la conferencia convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) en 1998, donde se advirtió que la calidad en el terreno universitario es un concepto pluridimensional, que debería permear todas sus actividades y funciones, desde la gestión, los servicios de investigación y difusión, la infraestructura para operar, los planes de estudio de los programas que se imparten y hasta el nivel más directo de interacción entre el profesorado y el alumnado en el aula, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se resaltó además la importancia de que en los procesos de evaluación de la calidad educativa se tengan muy en cuenta las particularidades de los contextos institucionales, nacionales, regionales y locales (UNESCO, 1998).

El aseguramiento de la calidad consiste en el conjunto de acciones que son llevadas a cabo por las universidades con el objetivo de garantizar la calidad de la educación que ofertan (RIACES, 2004). La evaluación es la base de cualquier proceso de aseguramiento de la calidad educativa (Uvalić-Trumbić y Martin, 2021).

Los procesos de evaluación se caracterizan por abarcar ejercicios sistemáticos de recopilación de información y análisis de múltiples evidencias para emitir juicios de valor respecto a las ventajas y desventajas de una o varias unidades de análisis –recursos con los que opera el programa, diseño de los planes y programas de estudio, desempeño docente, resultados del alumnado al egresar, entre muchos más– o sobre el programa educativo en su conjunto, y así emitir recomendaciones encaminadas a la mejora. Se le denomina autoevaluación cuando estos ejercicios se desarrollan internamente, es decir, cuando son conducidos por agentes de la propia institución en colaboración con las múltiples partes involucradas en el proceso educativo. Su principal ventaja radica en que tanto la planta académica, como el personal administrativo y las autoridades institucionales reflexionan respecto a los procesos en los que participan directamente, así como respecto a las actividades que realizan y suelen comprometerse desde el inicio de la evaluación hasta la conclusión de esta y, de ser necesario, en etapas posteriores de modificación o reforma institucional.

Por otro lado, como otra de las vías para el diagnóstico de la calidad de los programas educativos y de la gestión de las universidades han prosperado los procesos de evaluación externa o mejor conocidos como procesos de acreditación, conducidos por organismos independientes de las universidades, de los cuales también se deriva información clave respecto a sus fortalezas y áreas de oportunidad.

Para que una evaluación arroje evidencias sólidas que permitan asegurar la calidad de la educación y el desarrollo institucional, es importante valorar las múltiples dimensiones y procesos enmarcados en el quehacer de las universidades (López Armengol, Mollo Brisco y De la Paz Colombo, 2013). En este sentido, la evaluación deberá plantear objetivos en torno al diagnóstico de las diversas dimensiones que integran los distintos programas educativos y aquellos institucionales, como son su diseño, sus procesos y sus resultados.

El diseño pertinente y la planeación adecuada de un proceso de evaluación son factores determinantes en el éxito de la misma. No obstante, otro aspecto muy importante se relaciona con la colaboración activa de su comunidad. A cada persona implicada en el proceso educativo y en el soporte institucional le corresponde una responsabilidad específica en el esfuerzo hacia el cumplimiento de las metas institucionales y las particulares de cada programa educativo, su participación en los procesos de aseguramiento de la calidad educativa no solo es deseable, sino también necesaria. Garantizar la representatividad de las voces de la comunidad académica, de los sectores de gobierno, empresarial y social implicados en los procesos educativos e institucionales respalda

cualquier proceso de evaluación y posibilita que la toma de decisiones esté basada en el diálogo y la pluralidad (Sarramona López y Rodríguez Neira, 2010).

La formación docente como vía para lograr evaluaciones responsables

Como se ha señalado a lo largo de este capítulo, las universidades integran comunidades de composición variada y compleja, en la cual el profesorado por su número, poder y permanencia constituye una clave de su operación, su estabilidad y su transformación. El cuerpo docente, como portador de conocimiento y experiencia, posee el conocimiento especializado de las disciplinas, interpreta las prescripciones de los planes y programas de estudio, conduce en forma cotidiana la tarea educativa de la institución, percibe y experimenta desajustes y rezagos en el esfuerzo educativo, sostiene enlaces variados y diversos con el entorno y, a través de distintas tareas, anima la vida universitaria en sus distintos planos y dimensiones, entre los que se pueden destacar: los procesos colegiados, las tareas de investigación, los ejercicios variados de difusión, la promoción de innovaciones, la participación con sectores externos, entre muchos más. Los integrantes del profesorado poseen capacidad de transformarse a sí mismos y de operar como transformadores de su institución (Nieva Chaves y Martínez Chacón, 2017).

En este contexto, su formación, así como su actualización son de interés fundamental para las universidades, razón por la cual, hoy por hoy, tanto en los sistemas educativos como en las instituciones educativas, la formación y actualización de la planta académica se inscriben como política, o bien como programas de primer orden que se cobijan a la luz de distintos modelos y orientaciones.

En términos generales, los programas de formación y actualización del profesorado por tradición han cultivado dos líneas de acción, una la que explora, define y sistematiza las actividades que se ofertarán al profesorado para fortalecer su formación disciplinaria y coadyuvar a que se mantenga a la vanguardia; la finalidad es asegurar sus competencias para el tratamiento de contenidos, metodologías, discusiones de frontera e innovaciones de corte disciplinario a las que está atada su actuación docente en una institución; la otra línea de acción es la que valora, determina y propone el conjunto de actividades que permitirán al profesorado formarse y actualizarse en el terreno pedagógico, a través de tratar y examinar temas y discusiones innovadores, nuevos desarrollos teóricos, metodológicos y tecnológicos para sostener y favorecer la acción educativa.

Sin embargo, junto a estas dos líneas puede existir una tercera vinculada con problemáticas contemporáneas que aquejan a la sociedad como los debates en torno a las cuestiones de género, los aspectos vinculados con el cuidado y protección del medio ambiente, los temas de gobernanza y democracia que forman parte de la cultura de nuestros días. En esta línea naturalmente podría inscribirse también el tratamiento de contenidos asociados a la complejidad de las instituciones universitarias, su desarrollo y retos de transformación, sus tendencias de mediano y largo plazo, así como aspectos que se relacionan con la participación responsable de su comunidad académica para el sostenimiento de su transformación y el aseguramiento de su calidad.

En esta tercera línea es posible que en los sistemas, programas o estrategias de formación docente se puedan inscribir actividades de formación en evaluación, y en este punto se visualiza una perspectiva amplia y sistémica de la evaluación, más allá de la evaluación del aprendizaje que desde luego está concebida en las actividades de formación y actualización de las líneas pedagógicas.

Ya se ha afirmado previamente, la evaluación es una herramienta fundamental de toda organización compleja, como la universitaria. En la medida en que esta despliega en forma simultánea, así como continua, numerosas y diversas acciones, estrategias, programas y proyectos desde sus distintas áreas, departamentos o secciones para dar sostenibilidad a la dinámica institucional, es necesario

que la totalidad de las acciones, estrategias, programas y proyectos se sujeten a experiencias y procesos de evaluación sistemáticos y responsables.

La calidad de las universidades –entendidas como organizaciones súper complejas– depende de todos sus actores, de todas sus partes, de la suma completa de sus acciones. El personal docente, en esta perspectiva juega distintos roles en colaboración con otras figuras institucionales. En algunos casos puede aparecer como creador o artífice de acciones, estrategias, programas y proyectos; en otros casos y en conjunción con los responsables de la gestión institucional como operador, finalmente, también podría jugar el rol de beneficiario.

Siguiendo esta lógica, el profesorado, más allá de sus aulas y espacios de interacción pedagógica, podría asumir y compartir responsabilidad con otros sectores del personal de la universidad en acciones, estrategias, programas y proyectos relevantes para la institución que requieren ser evaluados, para determinar el cumplimiento de sus objetivos, la idoneidad de sus procesos, la pertinencia de sus medios e instrumentos, los recursos invertidos, el impacto logrado, su capacidad de transferencia entre muchos otros aspectos de la dinámica de las instituciones educativas. Este tipo de evaluaciones demandan enfoques, metodologías y herramientas distintos de aquellos que son propios de la evaluación del aprendizaje y que son bien conocidos y hasta dominados por el profesorado.

¿Cómo lograr entonces que el profesorado tenga la competencia para participar con pertinencia y compromiso en una gama variada de evaluaciones en las universidades?

Sin duda, una posibilidad es a través de los programas y estrategias de formación docente, desde los cuales es posible y legítimo proponer, trabajar o hasta desarrollar sistemas y modelos de evaluación institucional; o sujetar a examen, revisión y crítica nuevas concepciones de evaluación o revisar la posibilidad de transferir herramientas innovadoras para evaluar desde dentro y fuera la calidad de la acción universitaria.

Por su responsabilidad social, las universidades tendrían que abrazar la evaluación continua y sistemática de sus acciones, y deberían aspirar a que todo su personal se asuma como buen evaluador. Esto conduce a sostener que las instituciones requieren repensar y redefinir su cultura de la evaluación, y perseguir que todas y todos sus actores sean partícipes de esta a partir de una formación clara, estable, y propositiva (Valenzuela González, Ramírez Montoya y Alfaro Rivera, 2011).

Son las propias universidades las que, desde su dinámica interna y a través de múltiples ejercicios de evaluación, deben asegurar su calidad.

Ello solo será posible si las universidades impulsan procesos sistemáticos y constantes para lograr que su personal docente, en su condición de motor de las transformaciones institucionales, se convierta en evaluador responsable y comprometido con su institución y con su sociedad.

Es necesario impulsar nuevas miradas sobre la evaluación, así como nuevas miradas sobre quienes deben y pueden evaluar.

Conclusiones

- Las tres funciones sustantivas de las universidades son ofrecer estudios de educación superior para formar profesionales que respondan a las necesidades sociales, realizar investigación para producir conocimiento y difundir la cultura y sus distintas manifestaciones.
- Las instituciones de educación superior concentran gran parte de sus esfuerzos en promover que el profesorado realice sus tareas adecuadamente para asegurar la calidad educativa.
- Las transformaciones sociales han tenido un impacto sustancial en la evolución de las universidades, tanto en las áreas disciplinares como en las estructuras en las que se organizan sus funciones.

- La suma de los esfuerzos individuales y colectivos se refleja en la calidad de la educación universitaria.
- La responsabilidad social de las universidades se refleja en la formación de profesionistas con la preparación necesaria para intervenir y transformar el entorno.
- El aseguramiento de la calidad educativa es una misión importante que refleja un esfuerzo por mejorar continuamente y refrenda el compromiso esencial de las universidades con sus estudiantes y con la sociedad en general.
- Una vía para el diagnóstico de la calidad educativa y de la gestión de las universidades es la evaluación interna y externa, en la cual deben valorarse diversos procesos que se desarrollan cotidianamente.
- El profesorado constituye una pieza clave en los procesos de evaluación responsables que deriven en la obtención de información fundamental para la toma de decisiones en torno al fortalecimiento de las funciones de las instituciones de educación superior.
- Por esta razón, los programas de formación y actualización docente constituyen un elemento importante en las universidades pues a través de ellos se pueden ofertar actividades para fortalecer la formación disciplinaria, pedagógica e institucional del profesorado.

Referencias

Claverie, J. (2003). La Universidad como Organización: Tres Enfoques para el Análisis de sus Problemas de Gestión. Gestión y Gerencia. *Revista Científica Decanato de Administración y Contaduría Universidad Centrooccidental "Lisandro Alvarado"*, 7(1), 4-27.

Godet, M., Durance, P., & Prospektiker Laboratoire. (2007). *Prospectiva estratégica: problemas y métodos*. Cuaderno No. 20, Segunda edición. https://archivo.cepal.org/pdfs/GuiaProspectiva/Godet2007.pdf

González, M., & Codagnone, T. (1995). La organización universitaria. En M. Efrón, & A. Pérez (Ed.), *Aportes al debate sobre la gestión universitaria I* (pp. 107-116). De los cuatro vientos.

Lees, P. (2007). Beyond Positivism: Embracing complexity for social and educational change. *English Teaching: Practice and Critique*, 6(3), 48-60.

López Armengol, M. A., Mollo Brisco, G. F., & De la Paz Colombo, M. (2013). La calidad y la responsabilidad social universitaria. Ejes para un nuevo modelo de educación superior. *Ciencias administrativas*, (1), 1-7. https://revistas.unlp.edu.ar/CADM/article/view/664

Majad Rondón, M. (2016). Universidad compleja y sociedad: una dialogicidad necesaria. *Academicus. Revista de Ciencias de la Educación*, I (8), 30-38.

Nieva Chaves, M. J. A., & Martínez Chacón, D. C. O. (2017). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad, 8*(4). https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449

RIACES. Red Iberoamericana para la Acreditación de la Educación Superior. (2004). *Glosario internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación*. http://riaces.org/glosario/

Sainz González, J. (1999). La Universidad como sistema social. *Revista Ciencia y Cultura, 3*(5), 97-103.

Sarramona López, J., & Rodríguez Neira, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta, 38*(1), 3-14. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3214203

Tikly, L. (2010). Towards A Framework for Understanding the Quality of Education. *EdQuat. Working Paper No. 27*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08b1a40f0b652dd000ad2/edqual-wp27.pdf

Torres Castaño, A. G., & Sánchez Vásquez, L. M. (2015). La responsabilidad social universitaria desde su fundamentación teórica. *Libre Empresa, 11*(1), 69-105. https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.2014v11n1.3014

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. http://www.unesco.org

Uvalić-Trumbić, S., & Martin, M. (2021). *A New Generation of External Quality Assurance. Dynamics of change and innovative approaches*. International Institute for Educational Planning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377497

Valenzuela González, J. R., Ramírez Montoya, S., & Alfaro Rivera, J. A. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas. Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles Educativos, XXXIII*(131), 42-62. http://www.scielo.org.mx/scielo.php

SECCIÓN VI

Administración de la formación docente

Capítulo 31

Gestión de la formación docente en universidades: elementos a considerar en instituciones como la UNAM

Alan Kristian Hernández Romo, Aurea Catalina Torres Pérez

Estudia no para saber una cosa más, sino para saberla mejor.
Séneca

Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñas.
José Ortega y Gasset

Lo más importante no es lo que sucede, sino lo que significa.
Bolman y Deal

Introducción

La formación y el desarrollo profesional docente es una actividad fundamental para cualquier institución educativa que procura proveer y actualizar los conocimientos, habilidades y actitudes de su comunidad académica para el desarrollo de sus actividades docentes, de investigación, de gestión y liderazgo que desempeñan dentro de la institución (Steinert, 2014).

Su relevancia radica en la necesidad de actualizar los conocimientos de los docentes sobre los métodos de enseñanza, la evaluación del y para el aprendizaje, la incorporación de tecnología, el perfil de los estudiantes, reconociendo a la vez, la importancia del contexto en el que transcurre la vida académica de los estudiantes (Sánchez-Mendiola y Martínez Hernández, 2019).

En educación superior, la formación y profesionalización docente se traduce en iniciativas, actividades y programas que están inmersos en el contexto propio de cada institución educativa; estos contextos pueden ser muy particulares y están influenciados por factores epistemológicos, sociales, culturales, normativos, políticos y financieros que determinan en gran medida la dirección y alcance de la formación docente en una institución.

En este capítulo, la formación docente se aborda desde la perspectiva de la gestión y el desarrollo organizacional, ya que esta actividad no solo prepara, actualiza o dota de recursos didácticos, metodológicos o tecnológicos a las y los profesores universitarios para realizar sus actividades docentes, sino que contribuye al desarrollo de las Instituciones de Educación Superior (IES), motivo por el cual la gestión académica de estas iniciativas tiene un papel crucial para su éxito.

Quien esté a cargo de esta labor, no solo requiere de entusiasmo y capacidades para planear, organizar, coordinar y dirigir actividades académicas, requiere también el desarrollo de algunas otras habilidades como son el liderazgo, la resolución de conflictos y una visión panorámica de la institución que le permita tener una amplia perspectiva de las necesidades e inquietudes de todos los actores involucrados y con ello tener claridad de los retos, alcances y aportes de la formación y profesionalización docente en su entorno organizacional.

En este sentido, vale la pena señalar que la gestión en el ámbito educativo adquiere un significado muy particular, Flores (2021) describe algunos referentes conceptuales sobre la gestión educativa en los que destaca la siguiente definición:

La gestión educativa es:

> Un proceso sistémico que da sentido a las acciones administrativas en el ámbito escolar, con el fin de mejorar las organizaciones, las personas que la integran y sus propuestas o proyectos educativos, se desarrolla y ejecuta mediante planes, programas y proyectos que optimizan recursos, que generan beneficios en la comunidad (Díaz y Delgado, 2014, p. 81).

Con el propósito de ejemplificar y poner de manifiesto varios de los elementos que conforman la gestión educativa y su contribución al desarrollo organizacional específicamente en lo relacionado con la formación docente, abordaremos el caso del proyecto institucional de formación y profesionalización docente que en los últimos años se ha desarrollado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); compartiremos con los lectores algunos hechos y anécdotas a lo largo de este proyecto, con el propósito de destacar el rol que ha tenido la gestión para alcanzar logros y superar circunstancias adversas; y finalmente, cómo para ello fue necesario recurrir a distintas estrategias y acciones enmarcadas en uno de los cuatro enfoques que Bolman y Deal sugieren considerar en la toma de decisiones de una organización.

En los siguientes apartados planteamos el contexto actual de la UNAM, explicaremos en qué consiste la gestión educativa y el modelo de los cuatro marcos de Bolman y Deal, para posteriormente profundizar en el análisis de la gestión de la formación docente en la UNAM y la manera en que se vincula con cada uno de los marcos propuestos: el marco estructural, marco de los recursos humanos, marco político y marco simbólico, para concluir con algunas consideraciones finales.

Esperamos que este capítulo sea del agrado de los lectores y de utilidad en la gestión institucional para quienes tienen algún rol académico-administrativo dentro de los programas de formación docente.

La formación docente en el contexto reciente de la UNAM

La UNAM en cifras

La Universidad es una institución que, de acuerdo con su ley orgánica, tiene la finalidad de impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; realizar investigaciones, primordialmente, sobre problemáticas nacionales y extender los beneficios de la cultura (Ley Orgánica de La Universidad Nacional Autónoma de México, 1945).

Hablar de la Universidad Nacional Autónoma de México, es hablar de un referente nacional e internacional en los ámbitos educativo, científico, humanístico y cultural. En 2022, la clasificación mundial de universidades QS de Inglaterra reconoció a la UNAM por su trayectoria académica como la mejor universidad del país y la segunda de América Latina (Dirección General de Comunicación Social, 2021; Quacquarelli Symonds, 2022).

Más allá del liderazgo académico, científico, cultural y deportivo de la UNAM, para entender el contexto de esta institución educativa es necesario hacer referencia a algunas cifras que dan cuenta de sus dimensiones. Ejemplo de ello es que en el ciclo escolar 2021-2022 su matrícula escolar está conformada por 106,574 estudiantes de bachillerato; 229,268 de licenciatura; y 33,076 de posgrado; que en suma son cerca de 369,000 estudiantes. Asimismo, en 2022 la comunidad académica está

integrada por 42,535 académicos, de los cuales 12,525 son de tiempo completo (Universidad Nacional Autónoma de México, 2022).

Su oferta educativa es amplia y diversa, abarca los niveles medio superior, superior y posgrado; de igual manera, aborda distintas disciplinas agrupadas en las siguientes áreas del conocimiento:

- Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías
- Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud
- Ciencias Sociales
- Artes y Humanidades

De tal manera que, en el bachillerato ofrece tres planes de estudio, en licenciatura imparte 132 carreras y en el posgrado tiene 42 programas de especialización y 42 programas de maestría y doctorado. La mayor parte de esta oferta educativa se lleva a cabo en 15 facultades, 5 unidades multidisciplinarias, 9 escuelas nacionales de estudios superiores, y en el nivel medio superior en 9 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y 5 planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (Universidad Nacional Autónoma de México, 2022).

Estos datos dan un panorama general del tamaño y complejidad de la UNAM, y ponen de manifiesto la importancia que tiene para la institución contar con un andamiaje estructural suficientemente robusto y flexible que atienda los requerimientos de los académicos, estudiantes y administrativos que conforman la Universidad; a la vez que se adapta a las circunstancias cambiantes del mundo actual, con el propósito de cumplir con su labor de contribuir en la resolución de problemas y satisfacción de necesidades de la sociedad mexicana.

Marco normativo de la UNAM

La UNAM cuenta con un extenso marco normativo conformado por leyes, estatutos, reglamentos, acuerdos del Rector y lineamientos que establecen, mandatan y organizan las distintas funciones de la Universidad, ejemplo de algunas de estas normas son:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3°, fracción VII
- Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México
- Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México
- Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México
- Reglamento de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México
- Acuerdo por el que se crea la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia

En este marco normativo se determina también quiénes son las autoridades universitarias, cómo se eligen, cuánto tiempo duran en su cargo y cuáles son sus funciones y obligaciones; ejemplo de ello son los integrantes de la junta de gobierno, el rector o los directores de las escuelas o facultades.

Con el propósito de definir el rumbo y las prioridades de su gestión, el rector al entrar en funciones lleva a cabo un ejercicio de planeación que procura ser participativo e incluyente con el fin de recopilar las necesidades, opiniones y propuestas de toda la comunidad universitaria. Este ejercicio se traduce en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) cuyo alcance es el periodo de cuatro años que dura la administración del rector al frente de la máxima casa de estudios. Está conformado por

programas estratégicos y líneas de acción de los cuales se desprenden proyectos institucionales que contribuyen al logro de objetivos y metas que facilitan su gestión.

La formación docente en el rectorado del Dr. Enrique Graue

El Dr. Enrique Graue, actual rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, asumió el cargo el 17 de noviembre de 2015; desde el inicio de su gestión, ha puesto especial énfasis en la implementación de diversas acciones con el propósito de promover el desarrollo académico de los docentes, la innovación educativa y la profesionalización de la evaluación en educación. En su primer periodo como rector, que fue de noviembre de 2015 a noviembre de 2019, creó la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC), con el objetivo de desarrollar modelos educativos y curriculares innovadores; generar y proponer materiales de apoyo sobre desarrollo educativo, generar, analizar y diseminar trabajos de investigación en educación y evaluación relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; aunado a ello, esta nueva Coordinación tuvo a su cargo la implementación del proyecto estratégico 4.1.7 del Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 (Universidad Nacional Autónoma de México, 2016), que consistía en:

> Diseñar e implementar un nuevo programa de formación docente, presencial y a distancia, que abarque la actualización disciplinar, la didáctica de cada asignatura, la capacitación para ejercer como tutores de alumnos vulnerables y el uso óptimo de los recursos tecnológicos, en el bachillerato y la licenciatura.

Por si esto fuera poco, el Dr. Graue, esmerado en la consolidación de la formación y desarrollo docente en la UNAM, consideró importante incluir en el Programa Anual de Trabajo del Rector de 2017, un proyecto estratégico cuyo propósito fuera la creación de un Centro de Formación de Profesores de la Universidad, el cual también estaría a cargo de la recién creada CODEIC.

Para llevar a cabo dicha encomienda, la CODEIC constituyó un comité encabezado por el titular de la Coordinación y conformado por destacados académicos especialistas en el tema de formación docente. Este comité tuvo el propósito de discutir, reflexionar y analizar los temas relacionados con la docencia en el contexto universitario, para contar con argumentos sólidos y precisos que fundamentaran la creación de un centro de formación docente e implementar un programa institucional de formación y actualización del profesorado de la UNAM.

Al finalizar el primer periodo de la gestión del Dr. Graue como rector de la Universidad en 2019, se contaba con una sólida fundamentación de creación, un proyecto arquitectónico innovador y se inició con los primeros trabajos de construcción del centro.

No habían pasado cuatro meses desde que el Dr. Graue fue nombrado rector de la Universidad para un segundo periodo, cuando la pandemia de COVID-19 llegó a trastocar a la humanidad no solo en aspectos sanitarios, sino que también afectó en los ámbitos laborales, tecnológicos, sociales y educativos, entre muchos otros. La UNAM no fue la excepción, y a pesar de las condiciones sanitarias, se logró dar continuidad a las actividades sustantivas de la Universidad, gracias al esfuerzo y empeño de profesores, estudiantes, trabajadores y autoridades universitarias. De igual manera la administración central de la máxima casa de estudios siguió adelante con el desarrollo institucional de la Universidad, realizando los cambios estructurales necesarios para consolidar el desarrollo curricular, la formación y profesionalización docente, la innovación y evaluación educativa, en todas las modalidades previstos desde antes de la pandemia y que sirvieron de apoyo para la continuidad de labores académicas.

En este contexto y por acuerdo del Rector, el 11 de junio de 2020 desaparecieron la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) y la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) y se creó la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) que forma parte de la estructura de la Secretaría General de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México, 2020).

Con estos cambios, la CUAIEED quedó al frente del proyecto del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM y tiene la responsabilidad de echar andar y apuntalar no solo el centro como un espacio físico para la formación de profesores universitarios, sino poner en marcha y desarrollar un programa de formación y profesionalización docente institucional actualizado, innovador, incluyente, flexible y pertinente para las distintas modalidades, disciplinas y niveles educativos que se imparten en la institución.

Gestión educativa en las instituciones de educación superior

Relación entre educación y otras ciencias

La educación ha adoptado diferentes elementos de otras ciencias y los ha integrado a su campo de estudio para entender la realidad en sí misma, así como las prácticas asociadas a esta. Por ello, es posible estudiarla desde disciplinas como la Psicología, la Sociología, la Filosofía, la Administración o desde la propia Educación. Por ejemplo, la Psicología integra los estudios psicopedagógicos en el currículo de formación de profesores, mientras que la Sociología y la Filosofía están presentes en los distintos contextos, paradigmas y tendencias que han dado lugar a las ciencias pedagógicas modernas (Sánchez Macías, 2013).

¿Cómo se relaciona la educación con la administración?

La interdisciplinariedad entre la educación y la administración es posible entenderla desde el enfoque de la gestión educativa. En muchas ocasiones suele pensarse que administración y gestión educativa suelen ser sinónimos; sin embargo, esto no necesariamente tiene que ser así. Para entender las principales diferencias entre dichos conceptos y poder construir una definición clara de estos, utilizaremos las definiciones de varios conceptos relacionados con la Ciencia de la Administración, la Administración y la Gestión educativa.

Por un lado, la ciencia de la administración es una ciencia social que persigue la satisfacción de objetivos institucionales por medio de una estructura y a través del esfuerzo humano coordinado (Fernández Arenas, 1991).

Por otro lado, retomando las definiciones del Glosario de Innovación Educativa de la CUAIEED encontramos que:

- "Administración escolar es un conjunto sistematizado y ordenado de principios, técnicas y prácticas que tiene por objetivo planificar, organizar, dirigir, ejecutar y evaluar las actividades sustantivas de una institución educativa para conseguir su máxima eficiencia" (Santos Solórzano et al., 2022).
- "Gestión académica es un conjunto de acciones sistemáticas que tienen el propósito de orientar la práctica docente, la investigación y la extensión universitaria, para favorecer los procesos de aprendizaje y el beneficio social, así como la eficacia, la eficiencia y la efectividad, y por ende la calidad de la educación" (Santos Solórzano et al., 2022).
- "Gestión escolar, se refiere a "las iniciativas, los proyectos y las estrategias generadas por las autoridades educativas, que se implementan en las instituciones educativas para contribuir a

la mejora de sus condiciones académicas, organizativas y administrativas" (Santos Solórzano et al., 2022).
- "Organización escolar es una estructura propuesta por la institución educativa para operar las condiciones académicas y los servicios escolares que ofrece a su comunidad" (Santos Solórzano et al., 2022).

De acuerdo con estas definiciones, la administración y la gestión académica o educativa son actividades y a la vez acciones de carácter complementario propios de la ciencia de la administración.

Partiendo de un enfoque académico, se podría decir que la administración tiene como finalidad incrementar la eficiencia y mejorar los sistemas educativos; los marcos teóricos y las definiciones que conforman esta ciencia pueden ser aplicados tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en la gestión de las instituciones educativas. Por otro lado, la gestión educativa puede ser entendida como un instrumento que, partiendo de la teoría y las definiciones de la administración, tiene como objetivo definir y elaborar procesos organizados, sistematizados y orientados a la optimización de procesos y proyectos internos con el objetivo de detectar y perfeccionar los procesos pedagógicos, académicos y administrativos. Involucra las iniciativas, los proyectos y las estrategias generadas por las autoridades educativas, que se implementan en las instituciones educativas para contribuir a la mejora de sus condiciones académicas, organizativas y administrativas.

Flores (2021) señala que, "la administración educativa tiene en esencia la misma definición de la administración: proceso de trabajo con y a través de la gente para alcanzar de manera eficiente el logro de las metas organizacionales".

De igual manera refiere que:

> El objetivo de estudio, tanto en lo industrial como en lo educativo, es cumplir con los objetivos y metas institucionales; es decir, ser más eficaces, siempre con la ayuda de las personas con el propósito de alcanzar mayores beneficios a través del uso adecuado o eficiente de los recursos materiales, humanos y económicos (Flores-Flores, 2021).

¿Por qué es importante que los docentes realicen actividades administrativas?

El activo más valioso que poseen las instituciones educativas es sin duda el recurso humano, es decir, aquellas personas que se encargan de realizar las actividades encaminadas a lograr los propósitos institucionales. Los docentes son los actores principales de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las instituciones educativas y su labor es fundamental para que los estudiantes y las Instituciones Educativas, cumplan sus objetivos. En este sentido, no hay personas con mayor conocimiento de las necesidades de los estudiantes, así como de las herramientas y los medios que las instituciones deberán brindar a los alumnos para cumplirlas, que los docentes mismos.

Bajo esta premisa, es recomendable que los actores involucrados en la gestión educativa sean académicos que tengan claros los principios y las metas de la educación, pero también que apoyen a definir el rumbo y a elaborar los procesos para poder conseguirlas. Es decir, los docentes deberán ser vistos no solo como profesionistas que dominan la práctica docente universitaria sino como líderes capaces de formar, guiar, coordinar, gestionar y motivar la actuación de los equipos de trabajo que les ayudarán a alcanzar los objetivos propuestos.

Díaz y Delgado (2014) consideran que la gestión educativa es un proceso sistémico que da sentido a las acciones administrativas en el ámbito escolar, con el objetivo de mejorar las instituciones, las personas que la integran y sus propuestas o proyectos educativos, se llevan a cabo por medio de

planes, programas y proyectos que optimizan recursos y generan beneficios en la comunidad (Flores-Flores, 2021).

La gestión educativa puede considerarse un proceso sistémico porque sus actividades se vinculan con distintos elementos e integrantes de la organización; también tiene el propósito producir cambios positivos en las instituciones educativas y los miembros de su comunidad, y se lleva a cabo mediante planes, programas y proyectos. En este sentido vale la pena compartir y analizar con los lectores, cómo se realiza la gestión de un proyecto institucional de formación docente y cuáles son las distintas aristas que son necesarias considerar al ejecutar una iniciativa de esta índole.

Para ello, en el siguiente apartado se explica el modelo de los cuatro marcos Bolman y Deal que puede implementarse para la gestión en distintos ámbitos entre ellos el educativo.

La complejidad del entorno de las instituciones educativas y el modelo de Bolman y Deal para entenderlas

Las instituciones educativas son organizaciones complejas con características peculiares, conformadas por comunidades informadas y críticas, inmersas en entornos complicados, cambiantes e inciertos. Circunstancias que las hacen tremendamente difíciles de comprender y administrar. Para poder realizar de manera más eficiente su administración, crean estrategias como el desarrollo de sistemas y tecnologías que permiten recopilar y procesar información, dividir problemas complejos en partes más pequeñas y asignar partes a individuos o unidades especializadas, o bien contratar o desarrollar profesionales con experiencia sofisticada en el manejo de problemas retorcidos o *wicked problems* (Rittel y Webber, 1973; Wikipedia contributors, 2022).

Sin embargo, estas medidas no son suficientes para los tomadores de decisiones en las instituciones de educación superior; en la mayoría de los casos, la ejecución de planes, programas, proyectos o procesos nunca se llevan a cabo de acuerdo a lo estimado y requiere hacer ajustes a lo largo de su desarrollo. Una recomendación para lidiar con estas eventualidades, es elaborar mapas mentales que permitan anticipar problemas complejos e imprevisibles.

Para que los programas de formación docente influyan en las instituciones educativas se requiere poner atención en el entorno educativo e institucional, la fuerza laboral que las conforman y en las mismas organizaciones (Jolly, 2014).

El modelo de los cuatro marcos de (Bolman y Deal, 2017a) consiste en observar a las instituciones desde cuatro perspectivas diferentes, la estructural, la política, la simbólica y la de los recursos humanos. Cada marco plantea premisas y supuestos que dan algunas pautas para entender el entorno complejo de las organizaciones y que pueden aplicarse también a las instituciones de educación superior. En la **tabla 1** se describen algunas de estas premisas.

Tabla 1. Premisas de cuatro marcos del modelo de Bolman y Deal

Premisas y supuestos	
Marco estructural	**Marco recursos humanos**
• Las organizaciones existen para lograr metas y objetivos. • Las organizaciones aumentan su eficiencia y mejoran su desempeño a través de la especialización y la división adecuada del trabajo. • Las formas adecuadas de coordinación y control aseguran que los diversos esfuerzos de los individuos y las unidades se articulen. • Las organizaciones funcionan mejor cuando la racionalidad prevalece sobre las agendas personales y las presiones externas. • Las estructuras deben diseñarse para adaptarse a las circunstancias actuales de una organización. • Los problemas y el desempeño sufren de deficiencias estructurales, que pueden remediarse a través del análisis y la reestructuración.	• Las organizaciones existen para servir a las necesidades humanas. • Las personas y las organizaciones se necesitan mutuamente. • Las organizaciones necesitan ideas, energía y talento; la gente necesita carreras, salarios y oportunidades. • Cuando los acuerdos entre el individuo y la organización son pobres, uno o ambos sufren. Los individuos son explotados o explotan a la organización, o ambos se convierten en víctimas. • Un buen acuerdo beneficia a ambos. Las personas encuentran trabajo significativo y satisfactorio, y las organizaciones obtienen el talento y la energía que necesitan para tener éxito.
Marco político	**Marco simbólico**
• Las organizaciones son coaliciones de una variedad de individuos y grupos de interés. • Los integrantes de las coaliciones tienen diferencias en valores, creencias, información, intereses y percepciones de la realidad. • Las decisiones más importantes implican la asignación de recursos escasos. • La escasez de recursos y las diferencias duraderas ponen el conflicto en el centro de la dinámica cotidiana y hacen del poder el activo más importante. • Los objetivos y las decisiones surgen de la negociación entre las partes interesadas que disputan por sus propios intereses.	• Lo más importante no es lo que sucede, sino lo que significa. • La actividad y el significado están débilmente acoplados; los eventos y las acciones tienen múltiples interpretaciones ya que las personas experimentan la vida de manera diferente. • Ante la incertidumbre y la ambigüedad, las personas crean símbolos para resolver la confusión, encontrar dirección y anclar la esperanza y la fe. • Los eventos y procesos suelen ser más importantes por lo que se expresa que por lo que se produce. Su forma emblemática teje un tapiz de mitos seculares, héroes y heroínas, rituales, ceremonias e historias para ayudar a las personas a encontrar un propósito y una pasión. • La cultura es el pegamento que une a una organización, une a las personas y ayuda a lograr los fines deseados.

Fuente: Elaborado a partir de las premisas de los cuatro marcos de Bolman, L. G., y Deal, T. E. (2017). Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership. John Wiley & Sons.

Estos cuatro marcos se resumen en algunas metáforas sobre las organizaciones, conceptos centrales, estilos de liderazgo y retos para quienes las encabezan. A continuación, en la **tabla 2** se muestran algunos ejemplos de esto.

Tabla 2. Ideas y conceptos centrales del modelo de cuatro marcos de Bolman y Deal

Marco	Estructural	Recurso humano	Político	Simbólico
Metáfora de la organización	Fábrica o máquina Arquitectura de la organización	Familia	Jungla	Carnaval, templo, teatro
Conceptos centrales	Reglas, roles, objetivos, políticas, tecnología, medio ambiente	Necesidades, habilidades, relaciones de las personas	Poder, conflicto, intereses de competencia, política organizacional	Cultura, sentido, metáfora, ritual, ceremonia, relatos, héroes
Liderazgo	Arquitectura social del trabajo	Empoderamiento	Soporte y astucia política	Inspiración
Retos de liderazgo	Estructurar en sintonía con la tarea, la tecnología y el ambiente	Alinear las necesidades organizacionales y humanas	Desarrollar agenda y base de poder	Crear significado, emoción y fe

Fuente: Bolman, L. G., y Deal, T. E. (2017). Making Sense of Organizations. En *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership* (pp. 3-21). John Wiley & Sons.

Presencia de los cuatro marcos de modelo del Bolman y Deal en el proyecto de formación docente de la UNAM

Marco estructural

El énfasis de este marco está en el diseño organizacional de las instituciones, la división del trabajo a través de roles, funciones y unidades especializadas; quedando de manifiesto su convicción por la racionalidad y su confianza en que un conjunto de roles adecuado y responsabilidades formales, maximizará el desempeño de las personas en el trabajo. Esta perspectiva argumenta a favor de ubicar a las personas en los roles y relaciones correctas (Bolman y Deal, 2017, p. 68).

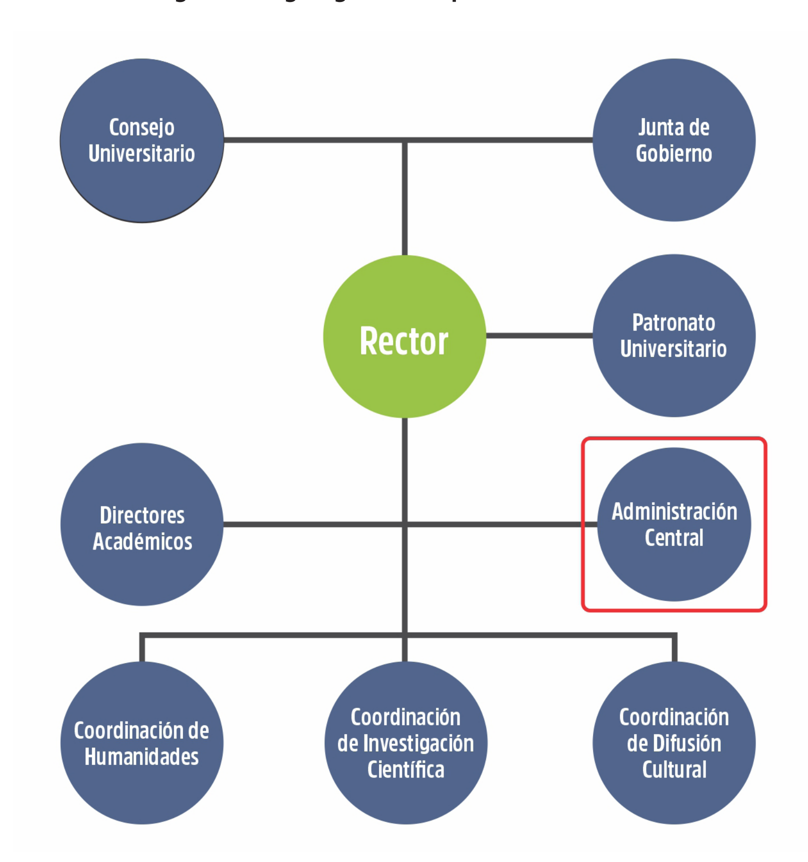
De acuerdo con este marco la estructura ideal de las organizaciones depende de las circunstancias predominantes, además de tomar en cuenta los objetivos, estrategias, tecnología, personas y el entorno de una organización (Bolman y Deal, 2017b). La mayoría de las instituciones buscan que su estructura orgánica coadyuve a alinear el funcionamiento interno de la organización con las necesidades del exterior. Por ello, también plantea el menester que tienen las organizaciones de llevar a cabo procesos de reestructuración o reingeniería al interior, con el propósito de adaptarse a los cambios que existen en el entorno. En este sentido, refiere los posibles retos que se deben sortear como son la confusión, resistencia e incluso disminución de buenos resultados y recomienda realizar una evaluación microscópica detallada de los problemas típicos, con el propósito de alinear los nuevos modelos con las tareas, la tecnología y el entorno (Bolman y Deal, 2017, p. 97).

Observa también la manera en que se vinculan los distintos elementos de una organización a través de procedimientos verticales y horizontales. Estructuras en las que predomina la jerarquía

y el control de arriba hacia abajo, las cuales tienden a funcionar bien para tareas simples y estables. Sin embargo, a medida que el trabajo es más complejo o el entorno es más turbulento, la estructura también requiere desarrollar formas de comunicación y coordinación más multifacéticas y laterales (Bolman y Deal, 2017, pp. 115-116).

Como se puede constatar en el apartado del contexto de Universidad Nacional Autónoma de México, esta es una institución particularmente compleja y el marco estructural está manifiesto en muchos aspectos, empezando por el amplio marco normativo que da fundamento a las tareas y funciones de la Universidad y sus unidades especializadas, ejemplo de ello es el organigrama simplificado de la institución que se observa en la **figura 1,** que revela a primera vista las funciones sustantivas de la Universidad y las áreas que sirven de soporte institucional para llevarlas a cabo. A su vez, este organigrama se desagrega en las secretarías y dependencias que conforman la administración central, las facultades y escuelas que imparten las actividades académicas, los institutos y centros donde se realizan las actividades relacionadas con la investigación y difusión científica, humanista y cultural que ofrece la Universidad.

Figura 1. Organigrama simplificado de la UNAM



Fuente: Universidad Nacional Autónoma de México (2022a). Acerca de la UNAM, Organización. https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/organizacion

La Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia al pertenecer a la Secretaría General de la UNAM, forma parte de la Administración Central.

De igual manera, cada área universitaria cuenta con un manual de organización en el que se establecen sus objetivos y funciones. En específico, para el caso de la formación docente en la UNAM encontramos que a nivel de la administración central la responsable de instrumentar las acciones es la Secretaría General quién delega en la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia esta función. En la tabla 3 se observan las áreas involucradas y el alineamiento de sus funciones para tal propósito.

Tabla 3. Alineamiento de funciones de las áreas responsables de la formación docente en la UNAM

Secretaría General • Establecer y coordinar el marco general de apoyo que se brinde para la superación y mejor desempeño del personal académico de la Institución. • Coordinar los programas de apoyo para el desarrollo integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia • Desarrollar y proponer, en colaboración con las entidades académicas, estrategias y métodos de formación y profesionalización docente, para propiciar el aprendizaje de conocimientos complejos del alumnado.
Dirección de Innovación Educativa, Desarrollo Curricular y Formación Docente • Diseñar, impulsar y coadyuvar en el desarrollo de estrategias y programas de educación continua, formación y profesionalización del profesorado universitario, a través de los diversos espacios físicos y virtuales de la institución. • Desarrollar, dar seguimiento e investigar sobre procesos de formación docente presencial y en línea.
Subdirección Centro de Formación y Profesionalización para el Desarrollo Académico • Planear, organizar y dirigir las funciones generales, actividades y tareas del Centro para el diseño e implementación de planes, programas, modelos, sistemas y estrategias para la formación, la innovación, el perfeccionamiento, el desarrollo, el reconocimiento y la profesionalización de los docentes universitarios en todos los niveles, tipos, modalidades y necesidades educativas en la institución, con la finalidad de establecer una carrera docente, así como crear una cultura de bienestar socioemocional del profesorado en beneficio del alumnado de la UNAM.

Fuente: Funciones del manual de organizaciones relacionadas con la formación docente.

Otro elemento importante a considerar desde el marco estructural es que, para ayudar a la gestión de los programas de formación docente, hay que identificar y caracterizar las distintas figuras académicas que conforman la comunidad académica de la institución; lo anterior es relevante debido a que esto da un panorama de los distintos perfiles académicos y sus funciones, así como de su proporción con respecto a la población de docentes. Un ejemplo detallado de esta caracterización lo podemos encontrar en el tercer capítulo “Caracterización de las figuras académicas en la UNAM” del libro *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (Torres Carrasco et al., 2019, pp. 77-117).

Quizá el marco estructural es el más tangible de todos, podríamos decir que es el equivalente al esqueleto de un cuerpo humano, ya que le da soporte y en el caso de las organizaciones ayuda a consolidar y a ejecutar de manera asertiva varias de sus actividades.

Marco recursos humanos

Este marco pone especial atención a la relación entre las personas y las organizaciones; señala que las organizaciones necesitan de la energía, esfuerzo y talento de las personas, y a su vez las personas necesitan de las organizaciones con el propósito de obtener recompensas y beneficios; sin embargo, las necesidades de las personas que trabajan en una institución, no siempre están alineadas con las necesidades de la organización (Bolman y Deal, 2017, pp. 137-138).

De acuerdo a la evidencia emergente más reciente, las organizaciones más exitosas invierten en las personas bajo la premisa de que una fuerza laboral altamente motivada y capacitada genera más beneficios para la organización que no hacerlo.

Entre las estrategias que implementan las organizaciones más progresistas para mejorar la gestión de los recursos humanos, está la alta participación de los colaboradores de una institución; para ello las organizaciones procuran empoderar a sus integrantes a través de la participación, el enriquecimiento del trabajo, el trabajo en equipo, el igualitarismo y la diversidad (Bolman y Deal, 2017, p. 164).

En el caso del proyecto de formación docente de la UNAM, el marco de recursos humanos se implementó cuando el comité de expertos que se conformó para la discusión y elaboración de la fundamentación del proyecto, consideró importante realizar un diagnóstico que incluyera la perspectiva de los docentes para conocer de viva voz sus necesidades, problemáticas, intereses y expectativas relacionadas con la formación docente que reciben de la Universidad. Para ello se realizaron ocho grupos focales en los que participaron cerca de 100 profesores universitarios del bachillerato y licenciatura, pertenecientes a las cuatro áreas del conocimiento y con distintos perfiles académicos (profesores de tiempo completo o asignatura), lo que representó un ejercicio sin precedentes en la institución (Martínez Hernández et al., 2019, pp. 161-190).

El diseño de la muestra consideró varios criterios con la finalidad de tener una muestra lo más heterogénea posible con distintos perfiles del profesorado universitario. Algunos de estos criterios fueron el nivel en el que ejerce la docencia, el plantel donde imparten sus asignaturas, la facultad o escuela de la que provenían, turno, sexo, antigüedad, nombramiento académico, categoría y área disciplinar (Martínez Hernández et al., 2019, pp. 161-190).

En términos generales, el propósito de estos grupos era indagar con los participantes, los motivos que los llevaron a ser docentes, sus experiencias y expectativas de formación docente, para ello en los grupos focales se ocupó la siguiente guía de entrevista (Martínez Hernández et al., 2019, pp. 161-190):

A) Encuadre
    1) ¿Qué los llevó a ser docentes?
B) Formación recibida
    2) ¿Qué de la formación docente recibida le ha sido más útil?, y ¿qué características tuvo esa formación?
    3) ¿Qué tipo de actividades de formación docente requiere para fortalecer su práctica como profesor?

C) Sobre un centro de formación docente
   4) ¿Qué tipo de servicios relacionados con la formación docente esperaría que ofrezca un centro de formación de este tipo?
   5) ¿A partir de esos servicios, con qué instalaciones, espacios físicos, mobiliario, equipamiento tecnológico debe contar el centro?

Los resultados de estos grupos focales se plasmaron en el libro *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* particularmente la segunda sección conformada por los capítulos VI, VII y VIII (Sánchez Mendiola y Martínez Hernández, 2019, pp. 159-308), describen a detalle el diseño y los hallazgos sobre la construcción de la identidad docente y las experiencias y necesidades de formación docente que se obtuvieron a raíz del diálogo y reflexión con los profesores. Sin embargo, para que todo este trabajo tenga sentido desde la perspectiva del marco de recursos humanos, es necesario tener en cuenta las opiniones y sugerencias que aportaron los profesores en la toma de decisiones, además de hacerlos partícipes de los logros a lo largo del proyecto.

Aunado a los grupos focales, el comité de formación docente también participó en un taller de *Design Thinking* o Pensamiento de Diseño, con el propósito de que les permitiera generar ideas innovadoras que pudieran ser viables en el diseño arquitectónico del centro de formación docente. La metodología del "pensamiento de diseño" tiene la particularidad de poner al centro a los usuarios, para quienes se diseña un servicio, producto, solución o experiencia, para que dicha solución sea novedosa y satisfactoria. En dicho taller, los integrantes del comité de expertos que participaron en la planeación y fundamentación del centro, pusieron especial atención en el aspecto humano al preocuparse por las necesidades de los docentes y con base en ellas realizar propuestas innovadoras (Hernández Romo y Sánchez-Mendiola, 2019).

En la actualidad, gran parte de los programas de formación docente no solo abordan temas técnico pedagógicos, sino que se ha puesto especial énfasis en temáticas relacionadas con la salud y el bienestar docente, ya que en los últimos años se han documentado una serie de trastornos o padecimientos que les afectan tales como la depresión, ansiedad, *burnout*, entre otros.

El marco de recursos humanos recomienda tener en cuenta las necesidades, preocupaciones e intereses de los docentes con el propósito de establecer una relación estrecha entre las instituciones educativas y los académicos en la que se beneficien ambas partes.

Marco político

Por sencillo que parezca, la toma de decisiones en cualquier organización siempre es compleja debido a la serie de implicaciones que tienen efecto en los individuos o grupos que forman parte de ella. El principal reto radica en la necesidad de administrar los recursos con que cuenta una institución, que por muy abundantes que sean, siempre tienen límites y en la mayoría de las ocasiones nunca son suficientes para satisfacer las necesidades de todos los actores involucrados (Bolman y Deal, 2017, pp. 209-210).

El marco político del modelo de Bolman y Deal (2017) pone al poder y al conflicto al centro de la toma de decisiones. Desde la perspectiva de este marco, los objetivos, la estructura y las políticas surgen de la discusión y negociación continua entre los distintos grupos de interés. Si bien el marco estructural señala que en los cargos de autoridad recae la responsabilidad de la toma de decisiones, en los hechos, los directivos deben tener la sensibilidad y habilidad para escuchar y negociar con los individuos o grupos que integran una institución, quienes aportarán sus propias creencias, valores e intereses, de lo contrario esto podría derivar en disputas o conflictos para la organización. En otras

palabras, el cambio organizacional y la efectividad dependen de las habilidades políticas de los directivos o autoridades al frente de una institución (Bolman y Deal, 2017, pp. 189-246).

Este marco sugiere que las autoridades o funcionarios que toman decisiones en una organización deben valorar el potencial de colaboración y la importancia de las relaciones a largo plazo, por lo que es conveniente diseñar una agenda, mapear el terreno político, crear una red de apoyo y negociar tanto con los actores aliados como aquellos que manifiestan su oposición o desacuerdo (Bolman y Deal, 2017, pp. 189-246). Dependiendo del impacto, relevancia y magnitud de las decisiones, en algunas ocasiones será necesario adoptar estrategias abiertas y colaborativas; y en otras, las decisiones se pueden tomar con un enfoque más cerrado y centralizado.

El diseño de una agenda consiste en describir las metas y el cronograma de actividades para lograrlas, debe manifestar una visión de largo plazo que equilibre los intereses de los actores clave y señalar la estrategia para llegar a ella tomando en cuenta las circunstancias del entorno interno y externo de la institución (Bolman y Deal, 2017, pp. 214-216).

En el caso de la UNAM al inicio de cada rectorado se elabora un Plan de Desarrollo Institucional, a través del cual se establece una agenda en la que se plasman los objetivos y metas que guían al actuar de las distintas áreas que conforman la Universidad, con el propósito de satisfacer las necesidades actuales de la comunidad universitaria y de la sociedad en general.

Para el caso particular del proyecto del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, el documento de fundamentación elaborado en 2018, constituyó una agenda ya que en él no solo se recopilaron argumentos para el proyecto, también se compilaron las ideas, propuestas, inquietudes y visiones de los integrantes del comité de formación docente, así como de los docentes que participaron en el taller de pensamiento de diseño y en los grupos focales mencionados con anterioridad.

Es importante mencionar que quien encabeza una organización requiere aliados para poder ejecutar los planes, programas y proyectos, razón por la cual necesita crear coaliciones con los actores clave. En este orden de ideas el mapeo del terreno político, la creación de redes de apoyo y la negociación son medidas que van de la mano y son importantes desde la perspectiva del marco político, Pichault (1993) recomienda que para desarrollar un mapeo político se requiere identificar a los principales actores con influencia política, analizar sus posturas y determinar los canales informales de comunicación con ellos (Bolman y Deal, 2017, pp. 2016-2018); en tanto que para conformar las redes de apoyo Kotter (1985), sugiere identificar las relaciones relevantes, desarrollar vínculos con todos los actores con el propósito de facilitar la comunicación y las negociaciones. En este sentido, la negociación es fundamental para la toma de decisiones, sobre todo cuando dos o más partes pueden tener intereses en conflicto y requieren llegar a acuerdos (Bolman y Deal, 2017, pp. 218-220).

Retomando el caso de la UNAM, la aplicación de marco político ha sido crucial tomando en cuenta que las iniciativas y programas de formación docente no son nuevos en la Universidad; sin embargo, en su mayoría han sido muy focalizados a las comunidades académicas de las distintas escuelas o facultades que cuentan con estos programas. Por lo que en su momento el reto fue generar alianzas con aquellas instancias universitarias que históricamente venían trabajando o tenían alguna experiencia en la formación docente en la institución, por ejemplo, la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades, la Facultad de Ingeniería, la Facultad de Contaduría y Administración, la Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información, la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, entre otras. Estas alianzas se formaron con el propósito

de retomar experiencias, generar certidumbre y comunicar los propósitos del proyecto institucional de formación docente, impulsado por la administración central de la Universidad.

Lo anterior dio pie a la conformación del "Comité para la Creación del Proyecto del Centro de Formación y Profesionalización Docente de Profesores de la UNAM", integrado por académicos universitarios que han ejercido la docencia en sus campos de especialidad, poseen una amplia trayectoria como formadores de profesores y además han participado en la gestión de actividades de formación docente en diversas instancias universitarias. Como consta en el documento de *Fundamentación del Centro de Formación y Profesionalización Docente* (Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular de la UNAM, 2018) y en el libro de *Formación Docente de la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (Sánchez-Mendiola y Martínez Hernández, 2019), en el comité se compartieron experiencias, originaron propuestas y lograron acuerdos, que permitieron generar una visión compartida y los cimientos del proyecto actual de formación docente en la institución.

En resumen, las condiciones de ambigüedad, diversidad y escasez que rodean a las organizaciones en la actualidad, hacen inevitable el uso de medidas o estrategias del marco político.

Marco simbólico

Otro aspecto igualmente relevante en la gestión de las organizaciones es conocer, entender y adaptarse a la cultura, identidad, valores y creencias de las instituciones. El marco simbólico se enfoca en la idea de que los símbolos median el significado del trabajo y anclan la cultura de una organización. Las creencias, valores y prácticas que desarrollan sus integrantes y perduran con el paso del tiempo constituyen la cultura de una organización. Las formas y actividades simbólicas son los componentes básicos de la cultura, identidad y carácter de una institución (Bolman y Deal, 2017 pp. 247-308).

Entre los aspectos que configuran el marco simbólico en las organizaciones están:

- Mitos, valores y la visión que contribuyen a dar dirección y claridad en los momentos de incertidumbre, además de coadyuvar a la cohesión de los individuos.
- Héroes y heroínas que representan modelos a seguir por los integrantes de una organización.
- Historias que permiten transmitir valores y mensajes muy poderosos a los integrantes de una organización.
- Rituales y ceremonias celebran los éxitos de los individuos y de la propia organización.
- Metáforas, el humor y el juego, estimulan la creatividad, flexibilidad y experimentación de las personas que forman parte de una institución.

En el ámbito educativo, los símbolos toman muchas formas, particularmente en las instituciones de educación superior están presentes en los lemas, escudos e himnos universitarios, las ceremonias de graduación, los exámenes de grado, los premios y reconocimientos otorgados a los integrantes de sus comunidades por algún hecho destacado, entre otros.

La UNAM cuenta con una gran cantidad de símbolos que la distinguen, le dan identidad y son motivo de orgullo en su comunidad; quizás los más emblemáticos y reconocidos en todo el mundo son el escudo y lema universitarios; sin embargo, no son los únicos, en el campus central y en varios recintos universitarios podemos encontrar una gran cantidad de murales que además de engalanar sus instalaciones, transmiten historias o mensajes sobre aspectos históricos, humanistas, culturales, sociales, científicos o tecnológicos, que motivan la reflexión de su comunidad sobre su origen y el contexto de su creación, así como del compromiso que tiene la UNAM con la sociedad.

En torno a la docencia existen distintos aspectos simbólicos, algunos se manifiestan a través de la identidad docente, esto quiere decir la manera en que los profesores se definen a sí mismos y a sus colegas, a partir de diversos referentes sociales y culturales, en relación con los otros con quienes comparte tiempo y espacio. En el capítulo VII "La construcción de la identidad de los profesores de educación media superior y superior de la UNAM: Un estudio cualitativo a partir de grupos focales" del libro *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (Pompa Mansilla et al., 2019) se analizan y comparten algunos testimonios de los docentes, donde queda de manifiesto que la identidad docente la constituyen varios referentes como el contexto social, laboral, institucional y profesional, además de la experiencia profesional y la asignatura que imparten. En este sentido, destaca que, en la mayoría de los casos, la identidad de los profesores de la UNAM se vio influenciada por otros profesores, ya sea como figuras inspiradoras u otros colegas con quienes tuvieron alguna afinidad.

De igual manera en la obra Canto a la Universidad, escrita por Romeo Manrique de Lara y musicalizada por Manuel M. Bermejo, declarada himno oficial de la Universidad por el Rector Nabor Carrillo, se observa otra representación simbólica del quehacer docente en el coro que corresponde al canto de los maestros (Universidad Nacional Autónoma de México, s.f.).

<table>
<tr><th colspan="2">Himno Universitario</th></tr>
<tr><td>Universidad, Universidad,
por mi raza el espíritu hablará,
por mi raza el espíritu hablará.

(Maestros)

En el lema que adoptamos
para nuestro laborar,
el afán así expresamos:
Estudiar para enseñar,
somos los educadores,
nos anima el ideal
de encender los resplandores
del camino sin fanal.
Ser para los demás,
lo suyo a todos dar
sabiendo para prever,
previniendo para obrar.</td><td>(Alumnos)

En nosotros reside el anhelo
de alcanzar la verdad y el saber.
Nuestras alas presienten el vuelo
de la ciencia, el amor y el deber.
Que nos guíe la voz del maestro
a alcanzar el sublime ideal.
Y un mañana de luz será nuestro,
de la patria diadema triunfal.
Universidad, Universidad,
por mi raza el espíritu hablará,
por mi raza el espíritu hablará.</td></tr>
</table>

Por otra parte, otro de los símbolos es el reconocimiento que la Universidad otorga a su personal académico, por su labor y trayectoria a través de algunas distinciones y premios como:

- Profesor Emérito
- Premio Universidad Nacional
- Reconocimiento Universidad Nacional para Jóvenes Académicos

La entrega de estos reconocimientos no solo busca distinguir a sus académicos, procura también destacar los valores y el compromiso que los universitarios tenemos con la sociedad.

En el caso del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, apelando al significado que tiene para la comunidad universitaria la celebración de algunos hitos históricos para la institución, se planteó como estrategia, dar a conocer entre los docentes la oferta de actividades del Centro, mediante el establecimiento de las jornadas itinerantes de formación docente en las que las escuelas o facultades de la UNAM son anfitrionas, generalmente en marco fechas emblemáticas o eventos significativos para las entidades académicas, ejemplo de ello, se han realizado las siguientes jornadas:

- La 3era jornada itinerante de formación docente realizada en el marco del 45 aniversario de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- La 4ta jornada itinerante de formación docente realizada en el marco del 46 aniversario de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- La 5ta jornada itinerante de formación docente realizada en el marco del 45 aniversario de la Facultad de Estudios Superiores de Aragón.
- La 6ta jornada itinerante de formación docente realizada en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en el marco del 50 aniversario del Sistema de Universidad Abierta (SUAYED).

Asimismo, la construcción del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM constituye un elemento simbólico muy importante, nos solo porque se destinará un espacio específico para la formación de los docentes universitarios, sino que procura ser un lugar de encuentro donde podrán converger profesores de todos los niveles educativos, disciplinas y figuras académicas en un ambiente de respeto, confianza y colaboración; los docentes, en este espacio, además de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, podrán ser reflexivos, creativos, innovadores y estar motivados a llevar estas experiencias a la práctica con sus estudiantes.

En este sentido, el marco simbólico se convierte en un aliado fundamental para inspirar y motivar a la comunidad académica a la reflexión y a realizar los cambios necesarios en la educación universitaria que el entorno actual demanda.

Consideraciones finales

Los académicos constituyen la columna vertebral de una Universidad y de su comunidad, por lo tanto, deben ser el foco de atención principal en las políticas universitarias (Sarukhán, 2017, p. 47).

Existen muchas perspectivas para entender la formación y profesionalización docente, Elton la define como un proceso sistemático que identifica las necesidades académicas de una institución educativa y sus integrantes, y el desarrollo de programas y actividades para satisfacerlas; Kolomitro (2021) destaca el papel clave que juega para la mejora de la docencia, la investigación educativa y la capacidad de liderazgo de los individuos y las organizaciones.

Después de haber planteado el contexto actual de la UNAM, los cuatro marcos del modelo de Bolman y Deal (2017) para analizar las organizaciones y su vinculación con la gestión de la formación docente, queda de manifiesto cómo la gestión de una iniciativa en una institución educativa y en particular de un programa de formación docente, debe ser integradora. Asimismo, es importante destacar que hay muchos factores inmersos en la gestión y que un modelo como el Bolman y Deal (2017) con los marcos estructural, político, simbólico y de recursos humanos nos permite mapear

el camino para trazar una ruta para tener claridad en las acciones a seguir y prever medidas para circunstancias futuras.

En la literatura se pueden encontrar algunas recomendaciones para que los programas de formación docente tengan influencia en el cambio organizacional de las instituciones de educación superior, Jolly (2014) por ejemplo sugiere:

- Alinear y vincular los objetivos del programa de formación y desarrollo docente con las metas institucionales.
- Acercarse a los actores involucrados que pueden influir en el programa de formación docente.
- Difundir entre la comunidad la manera en que su desarrollo profesional contribuye al cambio organizacional.
- Los valores que se promuevan en los programas de formación docente, deben ser congruentes con la cultura y valores de la institución, entre otros.

Finalmente, vale la pena señalar que no existen recetas secretas, ni procedimientos perfectos o infalibles que garanticen el éxito, cada iniciativa de formación docente es particular y única debido a múltiples factores contextuales, temporales, normativos, políticos, laborales entre muchos otros que influyen en su desarrollo; sin embargo, es posible encontrar publicadas muchas experiencias, recomendaciones y metodologías de las que se pueden echar mano para el diseño, desarrollo, implementación y seguimiento de un programa de formación docente universitario.

Bibliografía

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017a). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. John Wiley & Sons.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017b). The Structural Frame. En *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership* (pp. 45-118). John Wiley & Sons Inc.

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular de la UNAM. (2018). *Fundamentación Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM*. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Doc.-Fundamentacion-CFOP-CODEIC-licencia-CC.pdf

Díaz Castillo, D. M., & Delgado Leyva, M. (2014). *Competencias gerenciales para los directivos de las instituciones educativas de Chiclayo: una propuesta desde la socioformación*.

Dirección General de Comunicación Social, U. (2021). *Mantiene la UNAM liderazgo Nacional e Internacional*. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_1102.html

Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. (1945). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/158.pdf

Fernández Arenas, J. A. (1991). *El proceso administrativo* (2da ed.). Diana.

Flores-Flores, H. (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 9*(1).

Hernández Romo, A. K., & Sánchez-Mendiola, M. (2019). Diseño del Proyecto de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM: una experiencia con la herramienta "Pensamiento de Diseño." En *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (p. 139).

Jolly, B. (2014). Faculty development for organizational change. En *Faculty Development in the Health Professions* (pp. 119-137). Springer.

Kolomitro, K., Hamilton, J., Leslie, K., Hazelton, L., Veerapen, K., Kelly-Turner, K., & Keegan, D. (2021). Viewing faculty development through an organizational lens: Sharing lessons learned. Medical Teacher, 43(8), 894-899. https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1931078

Kotter, J. P. (1985). *Power and Influence: Beyond Formal Authority*. Free Press.

Martínez Hernández, A. M. del P., Torres Carrasco, R., Hernández Romo, A. K., De Agüero Servín, M. de las M., Olvera López, A., Lara Gutiérrez, Y. A., & Pompa Mansilla, M. (2019). Capítulo VI Diseño, Desarrollo y Análisis de los Grupos Focales para el Proyecto de Formación Docente de la UNAM. En *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 161-190).

Pichault, F. (1993). *Ressources humaines et changement stratégique: vers un management politique*. Bruxelles: De Boeck université. http://lib.ugent.be/catalog/rug01:001452290

Pompa Mansilla, M., Lara Gutiérrez, Y. A., & Olvera López, A. (2019). Capítulo VII La construcción de la identidad de los profesores de educación media superior y superior de la UNAM: Un estudio cualitativo a partir de grupos focales. En *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 191-240).

Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences, 4*(2), 155-169. https://doi.org/10.1007/BF01405730

Sánchez-Mendiola, M., & Martínez Hernández, A. M. del P. (2019). *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (M. Sánchez Mendiola & A. M. del P. Martínez Hernández (eds.); 1st ed.).

Sánchez Macías, A. (2013). *¿Administración o Gestión educativa? Un ejercicio conceptual.*

Sánchez Mendiola, M., & Martínez Hernández, A. M. del P. (2019). *Formación Docente de la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*.

Santos Solórzano, R., González Flores, P., & Sánchez Mendiola, M. (2022). *Glosario de Innovación Educativa*. CUAIEED.

Sarukhán, J. (2017). *Desde el sexto piso*. Universidad Nacional Autónoma de México: El Colegio Nacional: Fondo de Cultura Económica.

Steinert, Y. (2014). *Faculty development in the health professions: a focus on research and practice* (Vol. 11). Springer.

Symonds, Q. Q. (2022). *QS World University Rankings 2022*. https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2022

Torres Carrasco, R., Aguilera Ramos, A., Hernández Guzmán, A. R., & Escamilla González, O. (2019). Capítulo III Caracterización de las figuras académicas en la UNAM. En *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 77-119). https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Formacion-docente-en-la-UNAM_AR.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México. (n.d.). *Himno UNAM*. https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/identidad-unam/himno

Universidad Nacional Autónoma de México. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). *Acuerdo por el que se crea la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia*. https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2020/06/200611-Acuerdo-creacion-CUAIEED.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México. (2022). *La UNAM en números*. https://www.estadistica.unam.mx/numeralia/

Wikipedia contributors. (2022). *Wicked problem*. https://en.wikipedia.org/wiki/Wicked_problem

Capítulo 32

Consideraciones para la integración de un programa de formación y capacitación docente en IES

Alejandra Altamirano Román, Javier Isaac Osorio González,
Ruth Torres Carrasco

Introducción

El presente capítulo reflexiona en torno a la necesidad y relevancia de implementar un programa de formación docente y capacitación permanente en el nivel superior, tomando como ejes principales: I) la función docente, II) el perfil docente, III) el modelo educativo, y IV) la innovación educativa en la era digital. A partir de estos ejes, se plantea la pertinencia de incorporar procesos formativos y de capacitación al profesorado como parte de las acciones tendientes a coadyuvar, atender y mejorar la gestión de la enseñanza en las instituciones de educación superior.

La función docente en la Universidad

Hablar de la función docente en el contexto universitario implica analizar una de las tres actividades sustantivas del quehacer de toda institución de educación superior (IES): la docencia. Y para ello es menester reconocer su complejidad e importancia como principal vía de transmisión de conocimientos, así como formadora de futuras generaciones de profesionistas, investigadores y técnicos útiles a la sociedad (Consejo Universitario, 2003), sin dejar de advertir los desafíos que ello implica a la luz del avance tecnológico, la demanda de nuevos perfiles profesionales y las exigencias sociales de un mundo globalizado, interconectado y en constante transformación.

Una primera consideración para este análisis es el relativo al colectivo de las y los docentes encargados de la enseñanza y formación del estudiantado universitario. Este colectivo, a diferencia del profesorado en educación básica e incluso en educación media superior, no cuenta necesariamente con una formación profesional en materia didáctico-pedagógica, situación que se traduce en un área de oportunidad de primer orden para las IES. La atención que se otorgue a este tema y a la profesionalización del colectivo docente está directamente relacionada con la política institucional de las universidades, su normatividad, los recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros que se destinen, así como con las personas encargadas de la planeación, organización, dirección y control de los RRHH, específicamente del departamento de personal docente.

A reserva de que todo intento de caracterización de "modelo" corre el riesgo de ser parcial y reduccionista, nos parece valioso compartir con instituciones hermanas la experiencia de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) en su camino por integrar la formación, actualización y capacitación del profesorado como parte medular del proyecto educativo que busca mejorar la calidad de la enseñanza y formar profesionales de excelencia de las disciplinas financiero-administrativas. Toda vez que, para alcanzar la excelencia académica, es preciso comprender que la función docente y sus resultados articulan "un proceso complejo y dinámico [continuo], que parte de la definición de lo que se debe enseñar y cómo se enseña, e implica la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y aprendido" (Consejo Universitario, 2003).

Teniendo en cuenta este propósito, en el año 2010 se llevó a cabo la ampliación y remodelación del Centro de Desarrollo Docente[1] de la FCA, área dedicada a la planeación y programación de cursos, talleres y diplomados dirigidos a la comunidad académica de la facultad. De esta manera, con instalaciones renovadas y equipadas con tecnología *ex profeso*, la FCA ha ido consolidando una tradición de enseñanza de sus disciplinas, a partir del impulso sostenido de una didáctica "situada" que responde a las necesidades *contextuales, institucionales e intencionales* que la formación de profesionales de la Administración, la Contaduría, la Informática y los Negocios Internacionales, requiere en la actualidad.

Por lo que respecta a las necesidades contextuales, si algo nos recordó la reciente pandemia causada por el virus SARS-CoV-2, ha sido que nada es permanente y que la constante de los tiempos que corren es el cambio, la contingencia, el azar. Desde un enfoque sistémico, el cambio posibilita la adaptabilidad en un entorno complejo, situación que quedó manifiesta en el ámbito educativo del país, de manera específica en la Universidad Nacional, a través de la serie de acciones que la UNAM desplegó para hacer frente a la emergencia sanitaria y dar continuidad a las labores de enseñanza "de profesores y alumnos... en todas sus entidades académicas y niveles de enseñanza" (DGCS-UNAM, 25 de mayo de 2022), uno de cuyos esfuerzos más notables ha sido el "Campus Virtual".

A esto se suma el consenso alcanzado en torno al impulso de metodologías de enseñanza *ad hoc* a los tiempos que corren que incluyen en su propuesta más reciente la transversalización de la perspectiva de género y los DDHH[2] en los Programas de Actualización y Superación Docente, además de la habitual oferta de cursos, talleres y diplomados en temas disciplinares y didáctico-pedagógicos, de uso y aplicación de tecnologías de información y comunicación (TIC), así como de tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC). Mención aparte merecen aquellos programas de actualización y capacitación para el profesorado cuya intención es formarlos para la enseñanza de asignaturas específicas, de reciente creación, temas de coyuntura o frontera como resultado de los procesos de adecuación y actualización a planes y programas de estudio por entidad académica.

---

[1] Durante la primera gestión del doctor Juan Alberto Adam Siade (2009-2013 y 2013-2017), se llevó a cabo la ampliación y remodelación del área que hasta ese momento había sido destinada a las actividades de formación y actualización docente en la FCA (Adam, 2014), tomando como referente el Centro de Profesionalización Docente de la Facultad de Ingeniería de la UNAM.

[2] Véase Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023 del Rector Dr. Enrique Graue Wiechers, Eje 1. Comunidad universitaria igualitaria, con valores, segura, saludable y sustentable, Programa 1.2 Igualdad de género, no discriminación e inclusión a la diversidad.

El perfil docente del profesorado universitario

De acuerdo con el Marco Institucional de Docencia, es tarea de la UNAM "formar profesionales, docentes, investigadores y técnicos que se vinculen a las necesidades de la sociedad" (Consejo Universitario, 2003). Sobre este punto vale la pena señalar que la docencia universitaria es una actividad profesional que tradicionalmente se ha ejercicio por imitación, misma que se observa en la praxis diaria del profesorado universitario que con vocación o sin ella ha hecho de la docencia su profesión y una forma de vida.

Es factible considerar la docencia universitaria como profesión porque a pesar de no contar con un título de profesor(a) en enseñanza superior, es requisito ser profesionista en alguna de las áreas de conocimiento en que se desea incursionar como docente, además, la persona interesada debe presentar evidencia documental de ello. Otro aspecto a considerar en la profesionalización de este quehacer ha sido la implementación de cursos y/o diplomados en formación inicial y de fortalecimiento en temas didáctico-pedagógicos, dirigidos a quienes ejercen la docencia universitaria, a través de programas institucionales, y un tercer elemento ha sido la construcción de una identidad del docente universitario, a partir de la difusión y socialización de la normatividad[3] que rige la vida académica de la institución, en la que se destaca la docencia como actividad sustantiva de la Universidad, así como el perfil del docente universitario que la institución requiere para la formación de cuadros profesionales que atiendan los desafíos que nos plantean los grandes problemas nacionales.

De lo anterior se desprende que el docente universitario debe ser una persona con actitud crítica, conocedora de su materia, que dé muestras fehacientes de sus conocimientos, habilidades técnicas, actitudes y aptitudes –lo cual implica no solo la actualización del conocimiento del área de su especialidad, sino también la incorporación de nuevas herramientas y metodologías de enseñanza–, asimismo, debe mostrar conocimiento sobre la realidad nacional, ser sensible a los problemas y necesidades sociales y hacer conciencia sobre la importancia de su quehacer en la UNAM y en la sociedad a la que presta sus servicios.

Por lo que toca a la docencia como forma de vida, esta declaración merece un profuso análisis del cual solo nos referimos a la práctica docente por elección, a partir de dos motivaciones principales: por un lado, la vocación, entendida como la inclinación, gusto o aptitud que posee una persona para dedicarse a un oficio o profesión de forma libre y responsable. Por el otro, la voluntad, entendida como el deseo, interés o determinación de hacer carrera académica en la universidad con todas las responsabilidades que esto conlleva (impartir clases, dirigir tesis, investigar, publicar, dictaminar, organizar eventos académicos, coordinar equipos de trabajo, gestionar proyectos, etcétera). Asimismo, referimos algunos malestares que le acompañan, como pueden ser el estrés y otras emociones que afecten su salud mental y desempeño, tal y como evidenció el confinamiento prolongado causado por la pandemia del COVID-19, las condiciones de trabajo de los docentes, así como obstáculos estructurales que enfrentan las mujeres en la academia, basados en estereotipos y roles de género.

De acuerdo con especialistas, el confinamiento prolongado a causa del COVID-19, alteró la vida todas las personas y en el ámbito educativo, esta situación afectó de manera particular al estudiantado, profesorado y personal educativo en su conjunto. Para Cortés (2021) "el proceso de adaptación [del profesorado para continuar la función docente] resultó en una tarea agotadora que derivó en estrés laboral, el cual afecta gravemente la salud física y mental de los profesores". A eso

3 Véase Ley Orgánica de la UNAM (1945), Estatuto del Personal Académico (1988), Marco Institucional de Docencia (2003), Código de Ética (2015).

se suman alteraciones en la salud mental que pueden aumentar los riesgos de algunos trastornos como la ansiedad, la depresión y el estrés (DGS-UAM, 2020).

Por otra parte, la pandemia también visibilizó la precaria situación laboral de buena parte del profesorado de asignatura en la Universidad Nacional, no obstante, sobre este particular vale la pena mencionar la respuesta que dio la UNAM a las "demandas de permanencia y definitividad del Personal Académico expresados por la Asociación Autónoma del Personal Académico de la UNAM (AAPAUNAM) y distintos grupos de profesores y estudiantes", a través del Programa para Promover la Definitividad del Personal Académico de Asignatura (Gaceta UNAM, 2021, 29 de abril). En este sentido consideramos pertinente analizar el trabajo docente y revalorizar la figura del docente universitario, partiendo del hecho de que la actividad docente no debe ser analizada en abstracto, sino desde su singularidad, incluso desde su especificidad histórica, es decir, partiendo de las complejidades y particularidades propias de cada institución educativa, así como de las circunstancias que acompañan y en ocasiones determinan la práctica docente.

Sobre este punto cabe precisar que:

> La docencia como actividad organizada requiere de una instrumentación que se da a nivel institucional... Entre los elementos y factores de carácter instrumental y metodológico que deben tenerse en cuenta, se pueden identificar los distintos objetivos de la tarea educativa, sistemas, métodos y técnicas de la administración educativa; la organización académica; la investigación educativa; la planeación y programación de la enseñanza; la evaluación institucional y curricular; así como los diversos tipos de recursos físicos y materiales que forman parte del proceso (Consejo Universitario, 2003).

Por lo anterior, es importante subrayar el papel de la Universidad y su función social en materia educativa, pues sus acciones abarcan un amplio espectro que va desde la planeación de la oferta educativa y el diseño de planes y programas de estudio en función de las necesidades del país, pasando por la organización educativa, el reclutamiento, selección y contratación del personal, hasta la adecuada gestión de los recursos materiales, económicos y de infraestructura. La capacidad para identificar de manera sistemática necesidades de formación y capacitación de los docentes al frente de la institución, garantiza el uso de nuevas metodologías de enseñanza que posibilitan la mejora de la práctica docente a partir del modelo pedagógico sobre el cual descansan los planes y programas de estudio de la institución. En este proceso, se debe reconocer el compromiso y la voluntad de cada docente por estar actualizado en su área de especialidad, así como en metodologías para la enseñanza.

El modelo educativo

El mundo actual, caracterizado por la complejidad, la contingencia y el cambio, requiere que la educación universitaria transite hacia modelos pedagógicos flexibles, inclusivos y de calidad que estimulen procesos de enseñanza-aprendizaje significativos en las personas que participan en ellos. Desde la Universidad Nacional se han propuesto directrices a considerar en el desarrollo de modelos de enseñanza innovadores que buscan incidir tanto en la formación del estudiantado como en la deconstrucción del profesorado, a fin de superar las prácticas educativas tradicionales (Narro et al., 2012).

De las premisas que se sugiere incorporar a los modelos educativos (Narro et al., 2012), algunas han sido adoptadas de forma fehaciente en la era postpandemia:

- Uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) disponibles.[4]
- Creación de espacios y comunidades virtuales de aprendizaje (aprendizaje colaborativo y en red).[5]
- Fomentar los sistemas de enseñanza mixtos o híbridos, donde converjan las fortalezas de las modalidades presencial, abierta y a distancia.
- Fomentar el desarrollo de competencias actitudinales (*e.g.* adaptabilidad, iniciativa y autonomía) en el estudiantado que les permitan adaptarse y responder al cambio o a diferentes situaciones y contextos: locales, nacionales e internacionales.
- Fomentar el aprendizaje autónomo, pero también el trabajo en equipo y el colaborativo a través del uso de las TIC, la creatividad e innovación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la comunicación asertiva, entre otras, como complemento de los conocimientos disciplinares.
- Implementar diseños curriculares flexibles, que permitan el trazado de trayectorias personales, a partir de una sólida y a la vez profunda formación específica, vinculando los estudios de licenciatura con el posgrado.
- Diversificar las opciones de titulación.

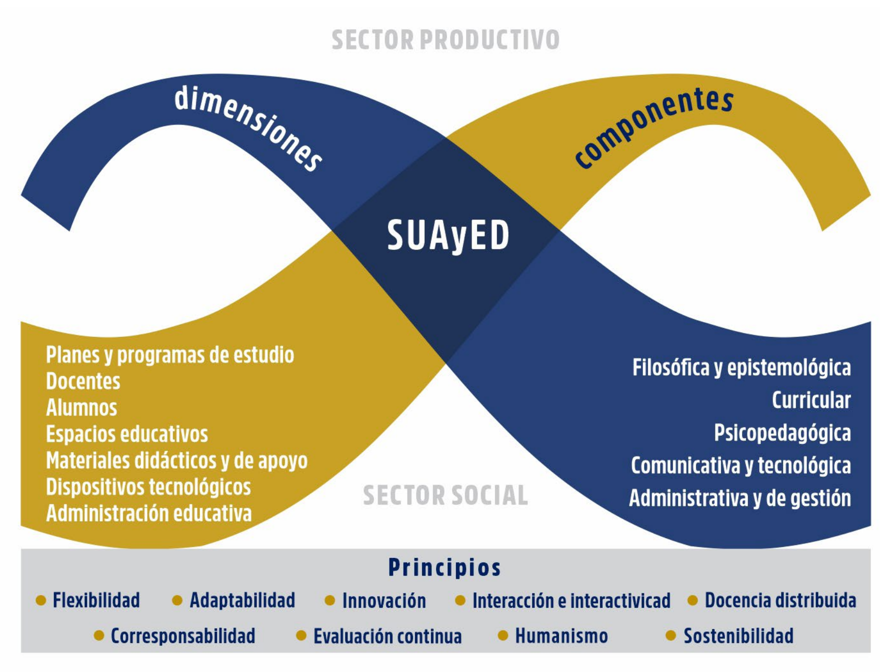
Además de estas directrices, consideramos pertinente hacer mención especial de la propuesta educativa del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED), misma que en los dos últimos años, no solo se consolidó y robusteció, sino que ha replanteado las estrategias de aprendizaje y prácticas tradicionales de enseñanza en el aula, dando paso a formas innovadoras de aprendizaje en el espacio físico y virtual, cambiando nuestra concepción de enseñanza *in situ*, del rol docente y hasta de los recintos educativos.

En la **figura 1** se muestran los elementos que integran el modelo educativo: cinco dimensiones o planos de acción; siete componentes que posibilitan su funcionamiento y nueve principios rectores que orientan su implementación.

4 Durante el periodo de confinamiento, una de las primeras acciones realizadas por la Universidad Nacional fue aprovechar su infraestructura en TIC habilitando un espacio digital con servicios y recursos educativos denominado *Campus Virtual* <https://cuaieed.unam.mx/campus-virtual/#presentacion>, así como el servicio de *Aulas Virtuales* <https://aulas-virtuales.cuaieed.unam.mx/>, con lo cual, fue posible continuar con las actividades docentes a distancia.

5 Por ejemplo, la *Red de Creación y Reflexión en Innovación Educativa* (ReCrea), es una iniciativa que reúne y comparte información entre docentes interesados en mejorar la formación universitaria, repensar el quehacer docente, el rol de los estudiantes y los procesos implicados en la formación del alumnado. Véase: <https://recrea.cuaieed.unam.mx/comunidad>

Figura 1. Elementos del modelo educativo SUAyED



Fuente: Modelo SUAyED. https://cuaieed.unam.mx/Modelo

Si observamos de manera retrospectiva y a la luz de los cambios adoptados en la UNAM podemos afirmar que la educación abierta y a distancia no solo avanza, sino se afianza como una opción de enseñanza de amplia cobertura, innovadora y flexible, misma que se encuentra en constante transformación, con miras a mejorar la calidad de la enseñanza, la función docente, los materiales y la oferta educativa.

La innovación educativa en la era digital

En el momento actual es difícil imaginar la vida sin la Internet, pues de acuerdo con el experto Guillermo Rodríguez, esta herramienta tecnológica no solo ha crecido de manera exponencial en los últimos años, sino que, además, tras la pandemia, se ha consolidado como el recurso tecnológico de mayor valía con el que cuenta la sociedad ante cualquier circunstancia (2021). Un ejemplo de lo anterior se observa en el ámbito educativo, en donde hace tan solo diez años la educación a distancia o en línea a gran escala parecía un horizonte aún lejano, actualmente no lo es.

La reciente pandemia nos mostró que el mundo está en constante cambio y con él las instituciones y personas que lo habitan y conforman. Según el análisis de Rodríguez (2021), "la emergencia sanitaria nos permitió avanzar diez años en términos de habituarnos al uso de la tecnología; lo mismo ocurrió con las universidades, profesores y alumnos, quienes tuvieron que adaptarse a las clases en

línea, no fue opcional".[6] En ese sentido, el experto subraya la necesidad de alfabetizarnos en términos digitales, porque si bien el porcentaje de personas usuarias de Internet ha crecido de forma sostenida en el presente siglo y de forma acelerada en los dos últimos años, lo cierto es que persiste la brecha digital, situación que indica que el uso y apropiación de las TIC continua siendo diferenciado, por lo que se debe continuar trabajando para hacer de acceso universal este recurso tecnológico de gran valía.

A pesar del significativo nivel de penetración de las TIC (más del 70%) entre la sociedad mexicana,[7] alcanzar la alfabetización digital constituye uno de los grandes desafíos de cualquier institución educativa, es por ello que la Universidad continúa trabajando para proveer y mejorar las condiciones tecnológicas, de soporte técnico y formativo dirigidas al profesorado, a fin de fortalecer las habilidades y el quehacer docente universitario. En ese sentido, la formación en TIC, así como en metodologías de enseñanza y estrategias de aprendizaje innovador, se vuelven elementos consustanciales de la tarea educativa. De igual manera, es impostergable el impulso a la carrera docente mediante su profesionalización.[8]

El proyecto de profesionalización docente no solo contribuirá a mejorar el perfil docente y a fortalecer sus habilidades, sino que impulsará la innovación educativa y las mejores prácticas; pues al estar capacitados y actualizados en el uso y manejo de tecnologías educativas, lo mismo que en temas disciplinares de su campo de estudio y pedagógicos, favorecerá el ejercicio de una práctica docente adecuada a los tiempos que corren, así como a las necesidades del estudiantado que estamos llamados a formar. Por otra parte, en la medida en que se amplíen y refuercen los saberes y las habilidades docentes, el personal educativo estará mucho mejor preparado para adaptarse a futuros escenarios de alta complejidad e incertidumbre, como la recién pasada emergencia sanitaria causada por la COVID-19. En la que principios como: flexibilidad, adaptabilidad, innovación y aprendizaje autónomo permitieron dar continuidad a la tarea educativa de la Universidad. De ahí que la puesta en operación del Centro de Formación y Profesionalización Docente (Graue, 2020), en la UNAM, permitirá dotar al profesorado de mejores herramientas didáctico-pedagógicas para hacer frente a los desafíos y cambios en la educación universitaria.

Diagnóstico de necesidades formativas y de capacitación

De la mano de la práctica docente viene la educación continua y la capacitación permanente. La actualización y superación académica son derecho y obligación de quienes ejercen la docencia, el cumplir con esta doble responsabilidad contribuye a mejorar la enseñanza universitaria, no obstante, hoy día se deben considerar también las circunstancias en que se desarrolla la tarea docente, como un elemento adicional en el diagnóstico de necesidades formativas y de capacitación al profesorado.

[6] Durante la pandemia surgió el término *educación remota de emergencia*, la cual se caracterizó por el uso de Internet como medio de comunicación entre el profesorado y el alumnado. De acuerdo con los especialistas, fue esta particular modalidad de enseñanza la que utilizaron las instituciones educativas para dar continuidad a la educación durante la pandemia de COVID-19 (CUAIEED, s/f).

[7] De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2019, en México hay 80.6 millones de usuarios de Internet, que representan el 70.1% de la población de seis años o más, cifra que revela un aumento de 4.3 puntos porcentuales respecto de la registrada en 2018 (65.8%) y de 12.7 puntos porcentuales respecto a 2015 (57.4%) (INEGI, IFT y SCT, 2019).

[8] Véase Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023 del Rector Dr. Enrique Graue Wiechers, Eje 3. Vida académica, Programa 3.1 Personal académico, 5. Crear y poner en operación un centro de formación y profesionalización docente.

El documento *Diagnóstico de Formación Docente 2021* realizado por la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia[9] (CUAIEED), indica que más del 90% de las entidades y dependencias universitarias realizan diagnósticos para conocer las necesidades formativas y de capacitación docente y, en función de ello, planean su oferta educativa. Esta indagatoria es un paso previo fundamental a la planeación y diseño de cualquier oferta educativa específica que busque atender las necesidades reales y futuras del profesorado, acorde también con las innovaciones en materia educativa.

Entre las fuentes más citadas para conocer estas necesidades destacan: I) las sugerencias sobre temas específicos que proponen las personas asistentes a los eventos, II) la opinión vertida en evaluaciones de quienes participan en diversas actividades, III) mediante el diálogo y el análisis de los programas académicos entre pares, IV) a solicitud expresa de las personas encargadas o responsables de la coordinación o colegio académico (CUAIEED, 2022). Adicionalmente, agregamos la opinión de personas especialistas en educación y temas afines. Otro aspecto para destacar que se desprende de este diagnóstico es que el total de las entidades y dependencias analizadas estarían interesadas en conformar y participar en una "red de formación docente", pues valoran la posibilidad de aprender, compartir y colaborar a partir de las experiencias, proyectos, actividades y recursos educativos para la formación docente (CUAIEED, 2022).

Uno de los procesos formativos y de sensibilización de mayor impulso y largo alcance de los años recientes ha sido la construcción de una docencia igualitaria, incluyente y libre de violencia, encabezada por la Coordinación para la Igualdad de Género UNAM (CIGU). En ese sentido, compartimos la experiencia de incorporar en la oferta de cursos del Programa de Actualización y Superación Docente de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (PASD-DGAPA), un primer curso en materia de género, diseñado e impartido por personas expertas del entonces Programa Universitario de Estudios de Género (actualmente Centro de Investigaciones y Estudios de Género).

Este curso fue el primero de una serie dirigida al personal docente de la FCA para, en principio, sensibilizar a la comunidad académica sobre temas en materia de género y, posteriormente, para analizar e incorporar esta perspectiva o enfoque de género como una pedagogía innovadora. Pero la tarea de incorporarla no fue tan sencilla ni rápida, ha sido un largo proceso de sensibilización, formación e incluso voluntad del profesorado por hacer cambios en su práctica docente, pues implica desaprender y aprender nuevas formas de ver el mundo y de estar en él, de recuperar aquellas voces pioneras que develaron y cuestionaron los desequilibrios entre mujeres y hombres basados en el sexo y que nos brindan herramientas para fomentar una pedagogía transformadora, igualitaria e inclusiva.

Actualmente es posible señalar que la difusión de la perspectiva de género (PG) ha sido fundamental para impulsar su incorporación en los nuevos planes y programas de estudio de la FCA,[10] atendiendo con ello la transversalización de esta perspectiva para garantizar que más docentes la incorporemos a nuestra práctica y de esta manera se contribuya a:

[9] El documento analiza a un total de 47 entidades académicas (entre facultades y escuelas) y 7 dependencias académico-administrativas que "por la naturaleza de sus funciones pudieran desarrollar e impartir actividades de formación docente" (CUAIEED, 2022).

[10] Nos referimos a los Planes de estudio vigentes, aprobados en septiembre de 2021 para las licenciaturas en Administración, Contaduría e Informática.

- Identificar sesgos de género en el aula, la docencia y en la investigación. Esto implica el reconocimiento de prácticas sexistas, actos de discriminación y trato diferenciado en la interacción docente-estudiante, pero también entre pares y con la autoridad. También implica la revisión histórica de la disciplina que se enseña, de las y los autores clásicos que se leen, así como de referentes en la actualidad.
- Repensar contenidos, objetivos, actividades y recursos de estudio en los planes de trabajo, con énfasis en la bibliografía básica y complementaria con que se enseñan las asignaturas, pues es importante visibilizar las aportaciones de las mujeres, población indígena, diversidades sexo-genéricas y otros grupos ausentes por considerarlos epistémicamente no pertinentes (Pacheco, 2010).

En síntesis, al sensibilizar y capacitar al profesorado en materia de género, no solo se contribuye a eliminar sesgos y estereotipos de género en la enseñanza, también coadyuva a cerrar las brechas de género entre la comunidad estudiantil y las futuras generaciones de universitarias y universitarios, apostando por una educación igualitaria y libre de estereotipos.

Otra de las necesidades formativas y de capacitación que más se ha trabajado en los años recientes ha sido el uso y manejo de TIC para la enseñanza, fortaleciendo la apropiación y aprovechamiento de tecnologías digitales y favoreciendo la generación de contenidos con fines didácticos y recursos de aprendizaje diversos. Lo anterior sin dejar de considerar a aquellos docentes que de forma autónoma han tenido a bien desarrollar y fortalecer sus habilidades en el uso y manejo de Internet, y en particular, profundizar en el manejo de algunas aplicaciones y herramientas educativas, tanto para innovar en el diseño de cursos y contenidos, como para evaluar los aprendizajes. Frente al acelerado cambio tecnológico es preciso reflexionar como colectivo docente, cómo prevenir la saturación y el desgaste del profesorado en entornos digitales y analizar hacia donde avanza la enseñanza en entornos digitales y mixtos.

Diseño, implementación y evaluación continua del Programa de Capacitación y Formación Docente

La profesionalización de la docencia es un tema de atención prioritaria para consolidar cualquier proyecto educativo, lo mismo que el diseño de un programa de formación integral que contemple no solo los aspectos didáctico-pedagógicos, las innovaciones tecnológicas y los conocimientos de vanguardia en los distintos campos del conocimiento. También implica desarrollar una oferta académica diversa, asequible (en distintos formatos) y pertinente a las necesidades contextuales. De manera específica consideramos central establecer un programa de formación inicial a la docencia universitaria (licenciatura, SUAyED y posgrado) como requisito de ingreso, reingreso y permanencia; así como un programa de formación continua que asegure la actualización en los conocimientos de vanguardia por disciplina, así como los enfoques y metodologías de enseñanza innovadoras.

Se sugiere establecer un mínimo de horas de capacitación (40 horas como mínimo para un curso o 120 horas o más para un diplomado) y actualización por año lectivo, favoreciendo los periodos intersemestrales y cada que se requiera según la demanda y las necesidades contextuales. Los académicos de nuevo ingreso o reingreso, con formación pedagógica (maestro normalista, profesor de educación básica, licenciaturas, maestría y/o doctorado en pedagogía o educación), o bien, que presenten constancia con valor curricular de cursos, talleres, diplomados o seminarios orientados a la formación en docencia y/o docencia universitaria, con una antigüedad no mayor a tres años, podrían

solicitar que se les exima del requisito y solo deberán mantenerse actualizados a través del programa de formación continua para garantizar su actualización en los temas propios de la actividad docente.

Por último, pero no por ello menos importante, es fundamental evaluar los programas de formación del profesorado, a fin de organizar actividades pertinentes que atiendan las necesidades detectadas, fortalezcan la práctica docente e incidan en la mejora de la enseñanza universitaria.

Reflexiones finales

La docencia es una praxis "situada" que no puede ser descontextualizada, sino analizada desde su singularidad y complejidad, a partir del reconocimiento de la realidad institucional, las condiciones laborales, las exigencias sociales, así como el compromiso y voluntad del profesorado. Como docentes universitarios, tenemos un compromiso y una responsabilidad social como formadores de nuevas generaciones de profesionales. Para cumplir con este propósito es preciso extender la formación docente universitaria a toda persona que forme parte del colectivo y garantizar una oferta educativa pertinente, innovadora y asequible.

Ante el riesgo de escenarios futuros de alta complejidad, se hace indispensable transitar hacia una pedagogía universitaria innovadora y de calidad de amplia cobertura. El mundo postpandemia nos ha enseñado que en la medida en que podamos acceder y sepamos usar la tecnología, podemos aprovecharla y extenderla a más personas con fines educativos, con lo cual la posibilidad de llegar a más lugares e incrementar la matrícula es hoy no solo factible, sino necesario e impostergable.

Referencias

Adam, A. (Coord.). (2014). *Reseña Histórica de la Facultad de Contaduría y Administración, 1929-2014*. México: UNAM-FCA Publishing.

Consejo Universitario. (2003, 30 de septiembre). Marco Institucional de Docencia. *Gaceta UNAM*, 2 de octubre de 2003.

Cortés Rojas, J. L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores, 8*(Edición Especial), 1-12. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. (2022). *Diagnóstico de Formación Docente 2021*. https://cuaieed.unam.mx/descargas/DiagnosticoFormacionDocente2021_VF.pdf

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. (s.f.). *Glosario de modalidades educativas*. https://recrea.cuaieed.unam.mx/glosario/Educaci%C3%B3n_remota_de_emergencia#:~:text=Definici%C3%B3n,comunicaci%C3%B3n%20entre%20profesores%20y%20alumnos

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. (s.f.). *Modelo SUAyED*. https://cuaieed.unam.mx/Modelo

DGCS-UNAM. (2021, 16 de mayo). *Pandemia acelera 10 años el uso de tecnologías digitales*. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_419.html

DGS-UAM. (2020, 4 de septiembre). *Necesario procurar la salud mental en el sector educativo, ante la pandemia*. https://www.comunicacionsocial.uam.mx/boletinesuam/457-20.html

DGCS-UNAM. (2020, 25 de mayo). La UNAM no se detiene: Primeras 91 acciones contundentes contra la pandemia. *UNAM Global*. https://unamglobal.unam.mx/la-unam-no-se-detiene-primeras-91-acciones-contundentes-contra-la-pandemia/

DGCS-UNAM. (2020, 21 de abril). *Anuncia la UNAM Programa de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico*. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_347.html

Graue Wiechers, E. L. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*. https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI2019-2023.pdf

INEGI, IFT y SCT. (2020, 17 de febrero). *Comunicado de prensa Núm. 103/20: Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2019*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf

Narro Robles, J., Martuscelli Quintana, J., & Barzana García, E. (Coord.). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. http://www.planeducativonacional.unam.mx

Pacheco, L. (2010). *El sexo de la ciencia*. México: Juan Pablos Editor/Universidad Autónoma de Nayarit.

Programa para Promover la Definitividad del Personal Académico de Asignatura. Convocatoria. (2021, 29 De Abril). *Gaceta UNAM*. https://dgapa.unam.mx/images/pappa/2021_pappa_personal_de_asignatura_convocatoria.pdf

Santos, R., González, P., & Sánchez, M. (Coords.). (2022). *Diccionario de Innovación Educativa*. https://cuaieed.unam.mx/descargas/glosario-inovacion-educativa-digital-070322.pdf

SECCIÓN VII

Futuro de la formación docente

Capítulo 33

La investigación en formación y profesionalización docente en educación superior: conceptos, responsables, fines y coyunturas

Miguel Ángel Hernández Alvarado, Maura Pompa Mansilla,
Mercedes de Agüero Servín, Melchor Sánchez Mendiola

Ninguna investigación sin acción, ninguna acción sin investigación.
Kurt Lewin

Introducción

Escribir acerca de lo que se investiga en educación superior es narrar múltiples y diversas problemáticas, políticas, programas, prácticas, métodos de investigación, y actividades de enseñanza y aprendizaje universitarios, analizar múltiples posibilidades de diálogo con líneas de pensamiento y perspectivas teóricas que buscan, de forma casi unívoca explicar, describir, comprender y mejorar las acciones que dan forma a las instituciones de educación superior (IES) y universidades (Barrón y Domínguez, 2019). En esta diversidad de temas y problemáticas, se encuentra la investigación acerca de los docentes, su abordaje resulta rico en diversidad de temáticas y procesos; una de estas es la concerniente a la formación y profesionalización docente (FyPD) del profesorado de las IES.

La investigación en FyPD puede abordarse desde el estudio de sus dimensiones, modelos y programas, también desde las distintas variables, estrategias, organización y componentes de iniciativas, intervenciones e implementaciones, de programas y políticas (De Agüero, 2019). Por su relevancia social resulta necesario comprender estos problemas y construir marcos de referencia fundamentales a los temas sustantivos para el fomento del desarrollo institucional. Asimismo, es conveniente comprender los problemas y los temas que se relacionan con asuntos pedagógicos, actividades profesionales y contextos para la práctica docente. Por ello, acercarse a investigar acerca de las trayectorias y rutas de FyPD, los modelos, políticas, estrategias y programas de formación junto con sus planes y programas, recursos, materiales, contenidos; así como los espacios y tiempos –inducción, en activo, de especialidad– que están accesibles y disponibles en ofertas formal o no formal de FyPD para que los profesores se formen o profesionalicen, resulta valioso en lo profesional, lo institucional y lo social (Cipagauta, 2020).

La línea de investigación en FyPD se refiere a la descripción y comprensión de las prácticas, modelos, programas y políticas; a los actores educativos principales como son los formadores de formadores y las y los profesores. Cualquier política en FyPD necesita construirse con base en evidencia

fundamental acerca de las experiencias, necesidades e intereses de las y los docentes, de las autoridades educativas o institucionales, desde el estudiantado como uno de los actores educativos más importantes junto con el profesorado. Asimismo, requiere incluir el estudio de las políticas y prácticas de FyPD, su impacto y operación en las distintas IES del país, públicas y privadas; requiere estudiar y construir con base en marcos de referencia sustantivos que analizan las perspectivas y concepciones de manera crítica, cuestionar e interpelar las maneras tradicionales que orientan la noción de desarrollo docente, por otras de profesionalización para una actividad reflexiva.

El presente capítulo aborda el tema de la investigación en formación y profesionalización docente en educación superior a partir de la profundización de cuatro componentes, esto se hace mediante la consulta y revisión de la literatura al respecto, y las reflexiones derivadas sobre ello:

1) ¿Qué es y cómo se realiza la investigación en FyPD universitaria?
2) ¿Para qué investigar sobre FyPD en educación superior?
3) ¿Quién realiza la investigación sobre FyPD en educación superior en México?
4) ¿Cuál es el panorama de la investigación sobre FyPD en educación superior?

Como parte de la cuarta pregunta se hace una síntesis de la revisión de la literatura internacional que comprende revisiones sistemáticas, metaanálisis, metasíntesis, estados del arte, y algunas publicaciones en revistas indexadas y de revisión por pares. Para finalizar, se exponen algunas recomendaciones y conclusiones a partir de lo expuesto. También, se reflexiona en torno al desarrollo de la investigación que hacen las IES para acumular e indagar en el propio conocimiento, evaluación y sistematización de sus políticas y programas de FyPD, así como su aprovechamiento en situaciones de crisis y transformaciones –reformas, cambios, reestructuras– como sucede durante la pandemia por COVID-19 en un escenario de emergencia y coyuntura.

Esta crisis empujó cambios que tuvieron que efectuarse en las universidades y diseñar formas distintas, nuevas o creativas para investigar las adecuaciones y transformaciones pedagógicas y de FyPD que realizaban las IES y sus principales actores educativos. Hubo también cambios en la manera de hacer investigación de la educación, en los métodos, las técnicas, procedimientos, la difusión y evaluación de los artículos científicos y poder documentar, sistematizar, evaluar o comprender, las epistemologías acerca de la FyPD y cómo es que estos hechos sociales y educativos cambiaron para los investigadores y los centros de investigación. Los temas que abarca el capítulo se representan en la **figura 1.**

Figura 1. Componentes de la investigación en formación y profesionalización docente



En esta figura se ilustra la dinámica de los componentes que dan forma a la práctica de la investigación en FyPD en el nivel de educación superior. Se destaca la idea que se tiene acerca de su definición, los fines para los que se realiza y la identidad de los actores quienes la llevan a cabo, en el contexto de la reciente contingencia sanitaria que trastoca estos estudios generando nuevas problemáticas, metodologías y posibilidades para la investigación y desarrollo de la educación superior.

A continuación, se presenta un breve panorama acerca de la investigación en FyPD en el nivel de educación superior y una revisión de literatura en el marco de la contingencia sanitaria, así como una serie de recomendaciones y conclusiones que surgen del análisis.

¿Qué es y cómo se realiza la investigación en formación docente universitaria?

Reflexionar acerca de la investigación en FyPD en educación superior no debe limitarse ni confundirse con el análisis o desarrollo de "habilidades técnico-operativas", hacerlo es un error común en las propuestas de capacitación docente; sino que consiste en revisar las dimensiones y variables de la formación del profesorado de educación superior, la forma en que se mira esta actividad educativa y su impacto en el desarrollo de instituciones, administrativos, docentes y estudiantes, para descubrir cómo a partir de lo que se hace para formar y profesionalizar a las y los docentes universitarios se generan una diversidad de culturas, prácticas, creencias, métodos, recursos, etc., que se trastocan por intereses políticos o institucionales que dan dirección a la enseñanza de las y los profesores.

De igual forma, la investigación en FyPD que aquí incluimos, toma distancia de estudios con los que puede compararse, como son los diagnósticos o sistematizaciones del trabajo docente o de la capacitación y formación docentes. La investigación acerca de la FyPD a nivel superior es el análisis sistemático, riguroso y fundamental en torno a esta práctica pedagógica en atención de la vocación de la educación (Riolfi y Alaminos, 2007) y transformadora de personas, comunidades y sociedades.

Además, en un escenario en donde se promueve y se premia la eficiencia, la productividad y las habilidades o destrezas, la investigación acerca de la docencia en la educación superior tiene el desafío de extender su lectura a una mirada más integral sobre la práctica formativa de docentes y no limitarla a una intención técnica, de meros intereses institucionales o de evaluación del desempeño en una racionalidad instrumental o técnica de la productividad para la implementación de recursos o lineamientos de control; sino contribuir a que la investigación en FyPD se constituya como una fuente de comprensión en la solución de problemas educativos y cúmulo de conocimiento para el desarrollo y profesionalización docentes que promueva el desarrollo y la calidad de la educación. Por ello, es necesario explorar, comprender y explicar lo que se hace en materia de FyPD en las IES, con la mirada puesta en proporcionar soluciones y pautas de acción que ayuden a mejorar las prácticas educativas y su impacto en el aprendizaje, así como el desarrollo profesional de los docentes.

Dentro de los estudios identificados, los que atienden la evaluación de los programas de formación ocupan un lugar central en la educación, como menciona Spencer (2014). La mayor parte de quienes están al frente de la formación docente consideran difícil instalar un programa sin llevar a cabo algún tipo de evaluación de los programas educativos y de las y los docentes. De hecho, usualmente están requeridos a desarrollar evaluaciones como parte de los procesos de mejora y fortalecimiento institucional. En términos del foco de la evaluación, esta puede tener como objetivo varios niveles de valoración, incluyendo el político, institucional, curricular, enseñanza, aprendizaje, o la valoración y satisfacción de las y los estudiantes. La consideración cuidadosa del propósito, enfoque y las necesidades de las partes interesadas determinarán las preguntas a plantear, por lo tanto, la información a recabar, así como los métodos para hacerlo.

Las exploraciones de investigación evaluativa, comprensiva y explicativa pueden hacerse con diferentes métodos y técnicas de investigación, cualitativas, cuantitativas o mixtas. Ya sea que la intención pretenda comprender desde el punto de vista del significado o la subjetividad de las y los docentes, o sea describir e identificar el impacto o los recursos, infraestructura o insumos necesarios para la docencia, o sea comparar distintas iniciativas, programas u organizaciones. Según los objetivos y problemática que se identifique, la información o los datos que se desean construir, se requiere diseñar formas para recabar y elegir a los participantes o diseñar las muestras de los estudios. La diversidad de métodos y procedimientos de estudio hace que la investigación acerca de la FyPD pueda ser rica en resultados, discusiones y conclusiones acerca de las políticas, modelos y programas, estrategias, posicionamientos y marcos de referencia; pues no existe una única forma de realizarla, sino que su diversidad permite y demanda en sí misma estudiarse. Tanto las problemáticas como los métodos y marcos de referencia, sobre todo comparar los resultados y discusiones ante las distintas realidades y contextos prácticos de la actividad docente, como las distintas realidades educativas por su diversidad de espacios y tiempos.

Es necesario reconocer que la investigación de la FyPD pocas veces se contempla como parte del complejo sistema de educación superior, en los distintos niveles de análisis y constitución: micro, medio y macro. Muestra de ello es que suelen omitirse en esta línea de investigación estudios que contemplen las experiencias, creencias y significados o la percepción del estudiantado al respecto. También es notable la falta de estudios acerca de las figuras administrativas o de gestión académicas y escolares, llama la atención los pocos estudios sobre los procedimientos de servicios escolares o de sistemas de organización del personal académico, y no dar peso o visibilidad a los intereses políticos e institucionales que cruzan las decisiones de formación y cómo estas variables permean e incluso median, la dinámica formativa de los y las docentes. Este factor dialéctico de servicios escolares

y sistemas de gestión académicos en educación superior requiere considerarse como un tema central de los estudios en FyPD de las IES.

En el marco de la evaluación docente y de las propuestas contemporáneas emergentes y de línea institucional de FyPD para la mejora del profesorado en las IES, la investigación acerca de la formación inicial o las propuestas de inducción responden al interés de acompañar procesos de mejora, personales e institucionales. Este contexto de vinculación entre el nivel personal –micro– y el comunitario o por área de conocimiento –medio– de investigación con los sistemas y procesos de gestión de lo académico muestra características de compromiso, responsabilidad, necesidades e intereses organizacionales e institucionales que necesitan entenderse y atenderse. Asimismo, las necesidades operativas y de infraestructura de las instituciones de educación superior son objeto de estudio de esta línea de investigación.

De acuerdo con Spencer (2014), en general la investigación pretende generar nuevo conocimiento y comprensión o desarrollar teoría, usualmente para el consumo de la comunidad académica; mientras que la evaluación aspira a proveer retroalimentación para la solución de problemas que sea útil para informar o influir en la toma de decisiones dentro de las comunidades académicas. En la realidad ambas están imbricadas en contextos que buscan generar conocimiento organizacional y académico fundamental. La distancia es más aparente o conceptual que de métodos y técnicas, aunque es evidente el espacio que puede hacerse al momento de usar una u otra información, es decir al momento de usar la evaluación con fines de control y no de mejora académica. Este problemático e importante asunto no se ahonda en este capítulo, pero es necesario señalarlo.

Así, los estudios de “buenas prácticas”, por ejemplo, intentan responder preguntas como: ¿qué es lo correcto hacer para formar buenos profesores?, que corresponde más al ámbito de la investigación, mientras que la pregunta que se relaciona a la evaluación cuestiona: ¿estamos haciendo lo correcto? o ¿estamos haciendo las cosas bien?

En ese sentido, es importante observar que evaluar contra resultados esperados puede limitar la visión de quienes investigan en cuanto a otros procesos o resultados, no intencionados o inesperados, al responder a la pregunta ¿se cumplió el resultado X?, en lugar de plantearse ¿cuáles fueron los resultados de esta intervención?, ¿cómo impacta determinado programa o modificación curricular?, ¿cuáles son las competencias y estrategias docentes universitarias efectivas?, ¿cómo deciden los profesores cuyos estudiantes aprenden mejor?, ¿cuáles estrategias y formas de organización ellos llevan a cabo durante el proceso de aprendizaje?, ¿qué fuentes, recursos y medios movilizan en sus clases para el aprendizaje? Al realizar investigación y enfocarse en evaluar el proceso y los contextos educativos, tanto en los resultados como en sus efectos, ayudará a brindar información y comprender problemas educativos en su complejidad y no como asuntos separados, independientes entre sí y sin relaciones vinculantes para el desempeño y el aprendizaje académicos, asunto que caracteriza a todas las intervenciones por sencillas que sean. Así, para quienes realicen investigación en formación docente, el abordar preguntas como ¿por qué “X” funciona en esta situación y no en aquella?, probablemente generará respuestas más útiles que simplemente preguntar ¿“X” funciona? (Spencer, 2014).

¿Para qué investigar acerca de la FyPD en Educación Superior?

Ser educador o formador de profesores es una tarea desafiante para todo profesor universitario que se sobresimplifica con frecuencia y se subestima. Una de las razones es que habitualmente la enseñanza se considera una actividad relativamente fácil, además de carecer de elevado prestigio social y gubernamental para quien la mira de fuera del sistema educativo o nunca ha enseñado. ¿Es posible que la docencia se considere con la seriedad que su función social implica, y se comprenda lo retador

que resulta enfrentar la complejidad de la educación media y superior? Otra razón importante es que para enseñar en las IES frecuentemente no se requieren credenciales o certificaciones que demuestren profesionalización como profesores, a lo sumo se pide experiencia en aula.

Las miradas y voces de los estudios acerca de la formación docente a nivel superior comunican lo que se piensa y se espera de la acción de quien enseña en la educación superior, de las expectativas de esta práctica, y de las diversas variables que influyen en sus prácticas. Son diversas las expresiones que hacen de la investigación en FyPD en las IES un objeto de estudio amplio, transdisciplinar, dinámico, multifactorial, en suma, es complejo.

Es esta complejidad, la que hace que estudiarla sea relevante debido a que la acción de enseñar en las IES es una actividad dinámica, cambiante y con implicaciones personales, sociales e institucionales que construyen contextos y particularizan lo que hacen los y las docentes, y con ello los resultados que se alcanzan y los procesos que se construyen en la formación superior del estudiantado. Estos resultados y procesos van más allá de lo educativo, afectan el desarrollo de las personas, las comunidades y la sociedad en la medida que los profesionistas inciden en ella. Las prácticas docentes en educación superior tienen una función y responsabilidad sociales significativas que hacen de la FyPD una actividad fundamental para las IES, que en ocasiones se vuelve un requerimiento importante. En otras se considera una actividad secundaria a sus funciones principales de enseñar, difundir e investigar, o en otras IES francamente se deja a un lado y se pasa por alto su pertinencia para la eficacia educativa de los planes y programas de estudio.

Comprender qué hace que algunas IES elijan algún camino entre el obviarse o implementar programas de posgrados, especialidades y diplomados, y en otras solo ofrecer un archipiélago de cursos y talleres breves de 10 o 20 horas, hace que investigar a las instituciones de este nivel educativo, sus intereses y políticas de investigación de la educación y de la FyPD, o acerca de este proceso educativo sea una estrategia y acción prioritaria para el desarrollo institucional y el conocimiento que una IES tenga de sí misma.

Si se considera que las y los docentes de las IES son quienes gestan las prácticas formativas en las aulas y diseñan sus programas y planes de trabajo, se infiere que al mejorar dichas acciones se mejorará la educación superior en su conjunto (Vizcarra y Olivo, 2015). Es decir, se impacta tanto en la formación profesional de las y los estudiantes, como en los resultados de aprendizaje y la consolidación de una mejor contribución a la sociedad desde las IES. Para mejorar las políticas y programas de FyPD para las y los docentes se considera conveniente basar las decisiones en evidencias científicas como requisito y línea basal de toda toma de decisiones, este ajuste en el diseño de programas de FyPD dará fuerza y diversificará las intervenciones. Por lo que este acercamiento a la literatura científica es importante, como lo menciona De Agüero (2019):

> Es necesario estudiar la literatura científica y especializada acerca de los sistemas y modelos de formación y desarrollo profesional de profesores y profesoras universitarios en distintos contextos y países, saber cómo diseñar e implementar el desarrollo y profesionalización docente, cuáles son las actitudes, habilidades y conocimientos de un buen profesor universitario, y de qué manera la acreditación, certificación docentes y la evaluación de los programas de formación y desarrollo contribuyen a aumentar su impacto en la enseñanza y mejorar los resultados del aprendizaje (p. 35).

Este saber es promotor de mejoras que surgen de la aplicación de evidencias sobre el tema, para llegar a una formación docente fundamentada en evidencia, y trasladar el conocimiento publicado en revistas académicas con arbitraje por pares a las trincheras de la práctica educativa (Benavides et al., 2021;

Sánchez-Mendiola, 2012). La Educación Basada en Evidencias (EBE) en FyPD en educación Superior pretende fomentar y consolidar la habilidad de buscar, identificar, seleccionar, leer y movilizar los conocimientos de la literatura científica y académica acerca de la formación docente que se encuentra en las bases de datos disponibles. También busca evaluar críticamente la literatura, aplicar los resultados de las investigaciones en la práctica, explorar los conceptos de investigación educativa traslacional, para la movilización del conocimiento y su implementación (Thomas y Bussières, 2021). La formación y profesionalización docente universitaria en la lectura, análisis, movilización del conocimiento científico en educación, no es asunto de episodios aislados de unas cuantas horas, requiere de una estrategia y políticas de FyPD continuas, sistémicas y permanentes. En el caso de quienes realizan las investigaciones que se traducen en esa literatura de consulta, tener presente la utilidad y aporte de la misma, no solo para el campo de conocimiento, sino para que quienes la consulten y sean usuarios de ella tengan elementos que contribuyan a la construcción de esos puentes que movilizan y trasladan el conocimiento a quienes lo retoman en sus contextos.

La investigación acerca de las prácticas docentes permite, de manera indirecta, iniciar un proceso de transformación en las aulas; es decir, se pueden diseñar programas y modelos de FyPD con base en el conocimiento de lo que el profesorado hace para que las cosas sean como son. La pregunta fundamental es: ¿cómo es que la actividad docente y las maneras de hablar acerca de esta contribuyen a comprender qué pasó con sus acciones, y cómo sucedió lo que pasa en las aulas? Como lo mencionan Ojeda y Alcalá (2005), acerca de las prácticas de enseñanza a nivel superior:

> Los profesores, al desarrollar las prácticas de enseñanza, conforman ciertos repertorios que les permiten interactuar con los estudiantes y configurar de cierto modo los ambientes destinados a la educación, esto posibilita identificar ciertas prácticas constantes en el desarrollo del proceso que van generando modalidades de enseñanza (p. 3).

Por ello, atender desde la investigación los procesos y las prácticas por las cuales las y los docentes se forman para su práctica permite estudiar en contextos y ambientes naturales las sinergias formativas que se construyen en las aulas mediante diversos tipos de interacciones. Pues, al comprender las interacciones y prácticas del profesorado, se puede incidir en la FyPD y desde ahí en sus prácticas. Crear un círculo virtuoso de sinergias que se retroalimentan para una educación superior sustentable y de calidad.

No obstante, se aleja la mirada de otras formas de FyPD poco estudiadas relativas al trabajo entre pares, los grupos colegiados, las experiencias piloto y experimentales que se implementan directamente –de manera creativa o novedosa– en las aulas a través de trabajo colaborativo y de retroalimentación. Varios tipos de estudios y diversas técnicas se usan para investigar al respecto, los estudios de caso son una manera viable y accesible a través de la que los y las docentes sistematizan, documentan, valoran y comparten lo que hacen en las aulas y con los y las estudiantes. Otra opción son los casos prototípicos o la expansión de estrategias y métodos didácticos efectivos a más espacios educativos, lo que se conoce como escalar experiencias para que tengan más alcance en los sistemas educativos.

La investigación en FyPD de las IES ofrece conocimiento fundamental y vasto para que las instituciones impulsen y acompañen al profesorado con iniciativas y programas puntuales. Para lo cual es necesario el diseño, seguimiento y evaluación de nuevas formas de FyPD acerca de las múltiples y diversas maneras en que impactan la investigación y el desarrollo de la educación, como aquellas relativas a las actitudes y las habilidades que son necesarias para una práctica reflexiva. Estas nuevas

formas necesitan generar espacios de reflexión entre docentes, espacios no formales de intercambio, innovación, creación y diseño. Las y los docentes y académicos involucrados en la FyPD necesitan consumir analíticamente la investigación de la educación, con distintos propósitos tanto para diseñar y desarrollar investigación de su interés y problemáticas disciplinares específicas como para adecuar, trasladar y plantear modelos y métodos de aplicación a los contextos particulares de forma integral a las diversas prácticas docentes, como son las distintas disciplinas, formas de enseñar en laboratorios, internados, hospitales, prácticas de campo, talleres, plantas industriales u otros.

De acuerdo con los hallazgos de O'Sullivan e Irby (2014), la vinculación del profesorado con la investigación a través de su participación en procesos y entornos académicos que investigan, es favorable para el desarrollo de la investigación que hacen los propios profesores y profesoras acerca de la FyPD. Establecer programas que fomenten procesos de diseño, realización y acompañamiento a la investigación del y por el profesorado con investigadores expertos y novatos, de distintas disciplinas y con marcos de referencia pertinentes y métodos de investigación diversos por grupos y espacios docentes de reflexión, abre la posibilidad de contar con programas enfocados a realizar investigación educativa que contribuya al desarrollo de la innovación en educación superior y de la investigación acerca de la FyPD. Dentro de los resultados de la revisión que hacen O'Sullivan e Irby (2014), las y los docentes interesados en realizar investigación de la educación son alentados, ya sea a buscar consultorías o formación en investigación educativa a través de su participación en programas de formación docente o en posgrados en educación. Esta forma es lenta y poco fructífera, pues al enseñar a investigar de acuerdo a las formas tradicionales de enseñanza no se involucra a las y los docentes en el oficio de investigar. Otra estrategia radica en encontrar colegas que comparten un interés común en investigación y trabajar de manera colaborativa en un proyecto de investigación, para que esta estrategia sea benéfica al desarrollo de la investigación docente requiere de esfuerzos e inversiones puntuales. La investigación en colaboración no solo se sobrepone a la sensación de aislamiento, sino que ofrece una de las mejores formas de avanzar en el trabajo, contribuye a asegurar el cumplimiento de objetivos y tareas investigativas, y a escribir y diseminar los resultados.

Otro asunto es la relevancia y complejidad de la investigación acerca de la investigación de FyPD. Este tipo de investigación requiere maneras particulares de hacerse y no es sinónimo de estudiar cómo es que los profesores son formados en las IES. Así, tratar de acercarse a la forma en que se miran e implementan las prácticas y programas de FyPD, así como en el impacto inmediato y remoto que tiene esta educación en lo individual y lo social es una tarea de las IES, si pretenden atender las necesidades e intereses de FyPD y ofertar programas relevantes a los currículos de la educación superior y las disciplinas particulares del ejercicio profesional docente.

En suma, pensar *cómo* se investiga la FyPD en las IES, abre la reflexión sobre la relevancia social y la pertinencia académica de esta tarea, acerca de las figuras institucionales que la realizan, el perfil de las y los formadores de profesores, quiénes acuden de forma interesada y voluntaria a profesionalizarse, y quiénes necesitan de apoyos diversos para convertirse en mejores docentes; o hasta dónde las IES requieren impulsar la inducción obligatoria a la formación docente universitaria para establecer una línea basal en la calidad de la docencia. También es necesario estudiar las características de los programas y políticas de formación, así como sus fines y filosofías, sus modelos y principios educativos con equipos de profesores directamente implicados en las distintas modalidades educativas y abandonar modelos de decisión educativa verticales o de gabinete. Sin conocimiento acumulado con evidencias suficientes y rigurosas, las IES y sus decisiones seguirán siendo intuitivas y erráticas –ensayo y error–, o discrecionales; seguir postergando el uso de evidencias también posterga el diálogo entre investigadores y tomadores de decisiones. Esto ocasiona altos costos laborales e institucionales,

es el camino largo que no tiene formas transversales para identificar, describir, comprender o descubrir los beneficios de investigar para el desarrollo de una mejor FyPD.

¿Quién realiza la investigación sobre formación y profesionalización de docentes en educación superior en México?

La profesionalización docente en las IES forma parte del marco de capacitación, formación y profesionalización de capital humano en las IES; y está vinculado a las funciones de las instituciones educativas de nivel superior (docencia, investigación y difusión). Según la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (DOF, 1978), en su artículo quinto, estas funciones son responsabilidad de las instituciones. Por lo que se infiere que compete a cada institución procurar la FyPD que resulte necesaria.

Esta regulación permanece en la nueva Ley General de Educación Superior en México (DOF, 2021), en la cual se considera a la FyPD como una vía necesaria para el desarrollo de las y los profesores en las IES, y como una responsabilidad del Estado. Así lo menciona el Artículo 33 de la misma ley en donde establece que al Estado le "implica promover mejores condiciones para el desempeño y profesionalización de los formadores" (p. 19), y a su vez establece una corresponsabilidad con las IES. En su Artículo 40:

> Las autoridades educativas y las instituciones de educación superior, de conformidad con su normatividad aplicable, establecerán de manera progresiva y permanente esquemas de formación, capacitación, superación y profesionalización del personal académico del tipo de educación superior, con la finalidad de contribuir a una mejora en los métodos pedagógicos, el proceso de construcción de saberes y en el aprovechamiento académico de las y los estudiantes (p. 22).

La FyPD es también una necesidad y responsabilidad de las IES de acuerdo a los índices de calidad del ejercicio docente, en los que aspectos como la dedicación, la formación y la experiencia constituyen un universo variado entre las y los docentes. En materia de educación superior en México, según el Instituto Nacional de Estadísticas Geografía e Información (INEGI, 2020):

- De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2019, más de 232,000 personas están ocupadas como docentes de enseñanza superior, lo que equivale a 14% del total de ocupados (1.7 millones) en la enseñanza en educación básica, media superior y superior.
- Las personas ocupadas como docentes de enseñanza superior tienen en promedio 17.6 años de escolaridad y su formación académica está orientada principalmente al campo de conocimiento en ciencias sociales y administración con 29%, y en ciencias de la educación, 20%.
- La población ocupada como docentes de enseñanza superior tiene en promedio 47 años. Los hombres tienen mayor proporción (53%) con respecto a las mujeres, (47%) para este sector [...]
- Según su distribución porcentual por nivel de escolaridad, 45% tienen nivel de licenciatura, seguido en proporción por aquellos que cuentan con maestría (36%), doctorado (17%) y medio superior (2%) (p. 1).

En educación superior en México, y de forma regular en Latinoamérica, como lo menciona Rojas (2017), existe formación limitada en conocimientos pedagógicos y poca actualización sobre tendencias y prácticas educativas. Sin embargo, la diversidad de situaciones institucionales obliga a matizar esta afirmación. En muchas IES las y los profesores acumulan contratos por hora y con ello completan

sus jornadas de trabajo. Esto puede representar un tipo de práctica laboral docente precaria; por lo que estos índices apuntan a la necesidad de implementar procesos de FyPD que solo resultan pertinentes si se desarrollan partiendo de una investigación situada y sistemática, y con políticas y programas de formación actuales, eficientes y pertinentes. De acuerdo con datos de Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del INEGI en México (2020):

- En cuanto a la distribución porcentual de la población ocupada como docente en los niveles de educación superior, en su mayoría desempeñan dicha labor en el sector público (69%), mientras que 31% lo hace en el sector privado.
- De acuerdo con su posición en la ocupación, cerca de la totalidad de los docentes de enseñanza superior son trabajadores subordinados y remunerados y menos del uno por ciento se consideran como trabajadores sin pago. Trabajan en promedio 32 horas a la semana. No obstante, la mitad de ellos (51%) trabajan semanalmente de 35 a 48 horas, 32% tienen jornadas de entre 15 y 34 horas; destacando que solo una pequeña porción labora menos de 15 horas a la semana (9%); o más de 48 horas (5%) (p. 4).

La FyPD de nivel superior responde a las problemáticas en la enseñanza causadas por diversos elementos y procesos laborales y sociales. Pero es, sobre todo, una necesidad pedagógica de carácter social que puede atenderse y que necesita proporcionar recursos necesarios y acordes para la consecución del desarrollo educativo, así como resultados favorables en la formación profesional. Así, determinar, mediante la investigación, líneas de FyPD pertinentes a las y los docentes es un compromiso de las IES con la sociedad. Al ser una responsabilidad de las autoridades de las IES, en cuanto desarrollo del profesorado, se infiere que su investigación, vista como un instrumento de evaluación, diagnóstico y mejora de las acciones *ad intra* en las IES, es también responsabilidad de la dirección o cuerpo directivo de las mismas instituciones educativas.

Esta función puede solicitarse a un organismo interno, dependencia, instituto o facultad, cuando los recursos humanos, e institucionales lo permiten. Esto significa llevar a cabo investigación acerca de la FyPD y proponer, desde los hallazgos de estudios desarrollados o consultados, estrategias y líneas de acción que contribuyan a la toma de decisiones que procuren el desarrollo y profesionalización de la docencia en el nivel superior. Cuando no se cuenta con los recursos de forma interna, se puede recurrir tanto a financiamientos o a algún tercero que realice la tarea de investigación, conservando el cuidado ético y legal de la información. En ambos casos, la investigación toma un papel de construcción y fuente de conocimiento para el desarrollo educativo e institucional y de generación de insumos para la toma de decisiones acerca de la FyPD. Pues, se acerca a observar las prácticas y, como lo mencionan Riolfi y Alaminos (2007), estas son el insumo principal con el que se cuenta para reflexionar sobre la manera de orientar los procesos de formación de profesores universitarios.

La puesta en marcha de esta propuesta contribuiría a transitar por un camino más acertado debido a que se tomaría en cuenta evidencia formal como una base importante en el proceso de toma de decisiones. Este ejercicio de traslación de conocimientos hace que las y los implicados en los procesos de toma de decisiones, dirección o gestión, sean figuras que podrían poner en marcha la implementación de la EBE, procurando el sentido aplicable de las ciencias del aprendizaje. De igual forma esta colaboración contribuiría a aminorar la distancia que existe entre la investigación que se hace en las IES y centros de investigación, y los procesos de toma de decisiones en las instituciones, pues como lo mencionan Vizcarra y Olivo: "aún es común encontrar en las IES una división administrativa entre las labores docentes para la formación e investigativas para la producción de conocimiento" (2015, p. 20).

¿Cuál es el panorama de la investigación sobre formación y profesionalización docente del nivel superior?

A pesar de que en las últimas décadas se han incrementado el número y calidad de las publicaciones de investigación sobre FyPD en educación superior, aún falta un amplio sendero por transitar (Steinert, 2014, 2020). Algunas revisiones de la literatura de años anteriores coinciden en sus hallazgos en términos tanto de la variedad de intervenciones empleadas, como en sus impactos. Sin embargo, emergen preocupaciones en cuanto a la calidad de las investigaciones, en la fortaleza de los resultados, y qué conclusiones podrían derivarse de manera confiable a partir de estos (Spencer, 2014).

Diversos autores han elaborado propuestas para mejorar la investigación en FyPD en las IES, que gradualmente han ido implementando en algunos centros académicos, aunque en países como México el trecho por andar es aún largo y sinuoso (O'Sullivan y Irby, 2011; Steinert et al., 2021). Es necesario profesionalizar la investigación en el campo y enfatizar la necesidad de incorporar los enfoques de investigación cualitativa y mixta en el área para temas como las concepciones, significados y creencias de las y los profesores.

Al realizar búsquedas bibliográficas para identificar investigaciones se observa que algunos trabajos (Manuel, Francica y Sosa, 2014; Martín-Palacio, et al., 2020) estudian la FyPD a nivel superior a partir de las expectativas sociales sobre su función y desde la práctica como se lleva a cabo; es decir, las orientaciones e implementaciones en modelos pedagógicos novedosos en los que se forma y profesionaliza a los profesores, muestran que son estudios hechos de manera coyuntural, temporal o prospectiva, o con sesgos políticos, cognitivos o de confirmación importantes. En algunos casos, es necesario revisar los sesgos de confirmación o cognitivos en los diseños de los estudios puesto que es un común denominador de las investigaciones el que revisen la formación docente en educación superior desde las necesidades de las instituciones, e identifican al docente del nivel superior como colaborador de las organizaciones. Las y los profesores son vistos desde el servicio educativo que presentan, y suelen ser formados desde las metas institucionales que se establecen. Así, la FyPD es usada como la estrategia para la implementación de nuevas políticas institucionales o reformas educativas. Esto delimita la forma y fines de hacer docencia.

Otros estudios revisan la FyPD desde distintas miradas puestas para comprender y describir las prácticas educativas:

- La docencia del nivel superior como destino de intervención, centrando los fines de las investigaciones en la FyPD en habilidades tecnológicas, didácticas, administrativas u operativas (Coronado y Estupiñán, 2012; Hernández-Limón, 2010; Ríos, et al., 2010).
- Las experiencias docentes referentes a los roles que cubren las y los profesores en las instituciones: investigación, administración, gestión, facilitación y divulgación. Estas investigaciones sistematizan datos que dan evidencia de las vivencias de los docentes de nivel superior en los procesos mencionados, y califican su implementación desde el impacto que tienen en la docencia (Martín-Palacio, et al., 2020; Walker, 2016).
- Las experiencias que el o la docente tiene en las aulas universitarias, en lo que le sucede con lo que hace y con quienes interactúa, con los medios con que cuenta y consigo mismo; cómo las variables mencionadas van conformando su práctica (Lara et. al., 2009; Manuel, Francica y Sosa, 2014; y Torres y Bethencuort, 2013).

La mayoría de estos textos señalan al docente de educación superior como alguien necesario, resiliente, eficiente, creativo, moral y formal. Una gran parte de los trabajos, aun los que rescatan experiencias, tienen una intención operativa o institucional de la comprensión de la docencia en las IES, y aunque mucha de la investigación que se hace rescata percepciones y casos, el nivel de traslación que se hace de estos conocimientos a procesos sistematizados de FyPD es limitado. Esto probablemente se deba a lo que menciona De Agüero (2019) como una disociación entre los resultados de la investigación acerca de la docencia y los intereses de las y los profesores o de las autoridades educativas, esta situación puede explicar la distancia que hay entre la poca producción científica en torno a la FyPD y su bajo impacto en las decisiones institucionales de educación para la enseñanza. Se puede inferir que las IES ofrecen programas de formación más como expresión de su política ideal, que como una oferta sustentada en necesidades e intereses reales de las y los profesores, con una alineación de dichos programas con currículos actualizados y de vanguardia que se vinculan con estudios de seguimiento de egresados y su relación con el empleo o el trabajo.

Un aspecto relevante en la investigación sobre FyPD se relaciona con las variables a evaluar durante el proceso. Tradicionalmente se evalúa en este tipo de actividades únicamente la asistencia y satisfacción de quienes asisten, y en ocasiones el cambio en conocimientos o conductas, principalmente mediante autorreportes, con todas las implicaciones y limitaciones que ello implica (O'Sullivan y Irby, 2011; Steinert, 2014). Resulta pertinente explorar y aplicar modelos más amplios de evaluación que vayan más allá del tradicional esquema de Kirkpatrick (s.f.) (reacción o respuesta, aprendizaje, comportamiento y resultados), hacia modelos como el propuesto por Donald Moore (Moore, et al., 2018) para educación continua y desarrollo profesional continuo; por ejemplo, con una mayor granularidad y espectro de acciones, así como efectos que sean relevantes para todos los actores del sistema educativo, incluyendo la sociedad.

Como parte de los estudios internacionales sobre el tema, en 2012 en Australia se desarrolló una revisión conceptual a partir de la literatura sobre formación docente (Amundsen y Wilson, 2012, en Spencer, 2014). Estos autores se preguntaban si aquellos que habían realizado las revisiones de la literatura hasta el momento se estaban planteando los cuestionamientos adecuados sobre aspectos relacionados a la causa y el efecto, por ejemplo, ¿qué funciona?, impulsados por las preguntas ¿cómo son diseñadas las prácticas de formación docente? y ¿cuál es el pensamiento que apuntala tal diseño?, así desarrollaron un marco basado en las características principales de las iniciativas. Los autores citados (Amundsen y Wilson, 2012, en Spencer, 2014) argumentaron que el mérito de este enfoque es que se centraba en comprender el proceso, en lugar de analizar los resultados contra los predefinidos como se hizo en las revisiones anteriores. Aunado a ello, reflexionaron sobre los supuestos que formadores de profesores y profesoras hacen sobre las orientaciones de los programas en tres niveles: institucional, intelectual y contextual (Spencer, 2014).

Por su parte, Phuong, et al. (2020), al realizar una revisión sistemática de otras revisiones de la literatura, identificaron un número de características claves al iniciar o implementar programas y actividades de formación docente, estas incluyen: 1) alineación de las necesidades del profesorado con el desarrollo estratégico de la institución, 2) resultados anticipados claros y prácticos, 3) diseños múltiples y flexibles, 4) una variedad de incentivos y apoyos durante y después de los programas, y 5) un sistema de valoración y evaluación (Amundsen y Wilson, 2012; Sorinola y Thistlethwaite, 2013; Steinert et al., 2016 en Phuong et al., 2020).

Los hallazgos de diversas investigaciones internacionales documentan que las actividades de FyPD a nivel superior pueden conducir a cambios positivos en el aprendizaje y el comportamiento del profesorado, pero generalmente tienen un impacto variable y a veces limitado en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo organizacional, estos resultados son consistentes con aquellos de varias revisiones (Steinert et al., 2006; Wilkerson e Irby, 1998 en Phuong, 2020). Los resultados también ilustraron cómo hay evidencia limitada sobre el uso de procesos rigurosos para evaluar la efectividad de diferentes tipos de FyPD, en relación con varias de las partes interesadas participantes (Steinert et al., 2016 en Phuong et al., 2020). Además de lo anterior, los beneficios mutuos y la vitalidad interrelacionada de los miembros del profesorado y sus instituciones también han sido poco estudiados.

En el caso de la revisión sistemática desarrollada por Phuong et al. (2020), mencionan que el grado de participación y compromiso del profesorado en las actividades de formación docente contribuye directa y significativamente en los resultados sobre sí mismos y en los resultados de otras partes interesadas. La participación comprometida del profesorado en las actividades de formación docente se caracteriza por su:

- Participación en aprender programas formales de formación y aprendizaje autodirigido en el espacio laboral (Amundsen y Wilson, 2012; Kiffer y Tchibozo, 2013; Phuong et al., 2018 en Phuong et al., 2020).
- Involucramiento en la práctica cooperativa (Sorinola y Thistlethwaite, 2013 en Phuong et al., 2020).
- Aplicación de conocimiento y habilidades en el entorno laboral (Steinert et al., 2016 en Phuong et al., 2020).

De acuerdo con ello, entre más participativos y comprometidos estén las y los profesores en sus actividades de desarrollo profesional docente, es más probable que se beneficien de su aprendizaje, sean más eficientes, y diseminen los aprendizajes recién adquiridos en su entorno laboral.

Conforme han avanzado las ciencias del aprendizaje y la sofisticación metodológica de la investigación educativa, se hace necesario que los trabajos de investigación en FyPD incorporen dichos avances en sus protocolos y estrategias analíticas. Para que así, de forma creativa y pertinente, se indague en las condiciones particulares de la enseñanza del nivel superior desde y para el desarrollo de la FyPD. En ese sentido, los aspectos clave en las intervenciones efectivas en la formación docente, que han sido identificados como coincidentes en las revisiones sistemáticas de la literatura, continúan vigentes aún en el escenario de las sindemias actuales.

De acuerdo con Spencer (2014), las características consideradas fundamentales para los procesos de formación del profesorado de acuerdo con los resultados de las investigaciones son las siguientes:

Figura 2. Características fundamentales para los procesos de formación y profesionalización docente



Fuente: Elaborado con base en la construcción de Spencer (2014) a partir de Amundsen y Wilson (2012), Steinert et al. (2006, 2012) y Stes et al. (2010).

Gracias a la investigación que se realiza y a quienes hacen estos ejercicios de sistematización y análisis, es que pueden beneficiarse los procesos de FyPD y el profesorado en las IES. Al desarrollar estas investigaciones y retomar sus resultados en los procesos implicados con el diseño, implementación y seguimiento de los programas de FyPD, la utilidad e impacto de ambos se potencia. Esta es una colaboración entre ciencia y docencia, o docencia que pretende movilizarse por medio de resultados de investigación.

La pandemia por COVID-19 como coyuntura en la investigación acerca de la FyPD. Emergencias y oportunidades, ¿aprendimos algo?

La condición socio-sanitaria generó la necesidad de fortalecer la enseñanza para dar solución a los desafíos que el confinamiento impuso a la educación superior en todo el mundo. Esta necesidad llevó la atención a la emergencia de formar a las y los profesores en los lineamientos y estrategias que las diferentes IES consideraron importantes sin que se tuvieran consensos al respecto. Para ello, en algunos casos se evaluó lo que ya conocían los y las docentes y los recursos con los que contaban; y a partir de estos diagnósticos, o meramente de la urgencia operativa, se desarrollaron programas de formación para subsanar o habilitar en la enseñanza en escenarios mediados por tecnologías o adecuados a condiciones sanitarias particulares. Fueron más decisiones bajo supuestos que con base en evidencias o información fundamental que sustentara algunas de estas políticas emergentes para responder a los desafíos. Con estas implementaciones se intentó dar un giro a la FyPD y acompañar a las y los profesores. Como dice Toledo (2021) para:

> Que los docentes universitarios puedan adquirir un conjunto de herramientas que permitan el acercamiento a la información desde otra perspectiva, lo cual favorecerá no solo la experiencia del estudiante, sino que los docentes universitarios podrán experimentar una nueva forma de acompañar a sus estudiantes (p. 9).

La acción obligada de detenerse y mirar para resolver e implementar, ha representado un impulso al interés sobre la formación de las y los docentes de nivel superior; la emergencia sanitaria lo colocó como un tema de urgencia para el fortalecimiento de las instituciones mediante la promoción de habilidades emergentes de enseñanza mediada por las tecnologías, mas no para el uso pedagógico y educativo de las plataformas, redes sociales e información disponible en los espacios virtuales. Estas acciones en múltiples casos parecen carecer, al menos explícitamente, de marcos de referencia fundamentados en evidencias y literatura científica de las políticas y programas de FyPD en los niveles de educación media y superior.

Podríamos reconocer este efecto de la pandemia por impulsar la educación continua y la oferta de cursos y talleres de formación docente como algo positivo para la investigación de la FyPD en el nivel de educación superior, pues aparenta ser una coyuntura en el tema y despierta preocupación e interés por comprender las problemáticas que recrudecen o las nuevas interacciones y procesos que se generan.

Este mismo aspecto corre el riesgo de limitarse a ser solo una expresión de un suceso y quedar encapsulado como un momento en el tiempo. Sin embargo, también existe la posibilidad de que se problematice o convierta en un proceso permanente de transformación de currículos, modelos y sistemas educativos –algo que parece no estar sucediendo–, en el que las IES partan del reconocimiento del valor de la investigación en FyPD y de los modelos de educación abierta y a distancia, para el crecimiento y desarrollo de la enseñanza y el mejor aprendizaje en las IES, también para la generación, impulso y permanencia de esta línea de investigación, así como de sus prácticas, modelos y políticas (CUAIEED, 2021; Dussel, 2020). Para esto es importante que las IES traduzcan este interés en acciones claras, firmes y continuas, esto es institucionalizadas de investigación acerca de la FyPD. Así como que se fomente en México la investigación acerca de la FyPD en sistemas de universidad abierta y educación a distancia con sus modalidades alternativas, mixtas o en línea.

Revisión de literatura internacional sobre formación docente durante la pandemia

Aunque al momento de escribir este capítulo la literatura publicada sobre la FyPD en el contexto de la pandemia por COVID-19 es todavía limitada, los estudios publicados apuntan varios aspectos que ya emergen como relevantes en este contexto (Dussel, 2020). Es claro que la manera tradicional de enseñar se vio drásticamente desafiada y afectada por la pandemia por el COVID-19. El cambio del aula convencional de cuatro paredes a los espacios y ambientes virtuales es algo que nadie había previsto que ocurriera de forma tan abrupta. La preparación del profesorado del nivel superior para aprender, adaptar y utilizar las modalidades de enseñanza en línea y a distancia fue una de las áreas de las que emergió con ausencias en las y los docentes (Brooks et al., 2021 en Quinco, Cabanilla y Cadosales, 2022). Desconocer otras formas de FyPD como son las no formales o las informales sería también un desatino para los responsables de planear la FyPD. Es importante mencionar que dichas ausencias se identifican más como una necesidad dada la situación emergente, que como una carencia en su formación hasta el momento del confinamiento.

De esta forma, la urgencia por contar con información que contribuya a la solución de problemas educativos, el desarrollo de métodos y técnicas de investigación social y educativa en contextos de emergencia –crisis climática, sanitaria, o eventos naturales– para los cambios educativos y pedagó-

gicos como la toma de decisiones, que hagan frente de la mejor manera con modelos y propuestas equivalentes y alternativas en lo que hoy se concibe como "la educación remota y digital" en el contexto de la emergencia sanitaria se hizo una necesidad prioritaria. Así, mientras el mundo respondía a la pandemia, abundaron los ejemplos en los que compartir conocimiento resultó benéfico, y también sobresalieron sus ausencias como la escasez de grupos de investigación articulados, constituidos con líneas de investigación y proyectos financiados.

En este aspecto surge una lección importante para la educación superior, la necesidad de recursos y estructuras institucionales que faciliten la colaboración, compartir información, diseminación, canales abiertos de comunicación, y oportunidades para afirmar la solidez y rigor de los hallazgos académicos. De acuerdo con lo que señalan Baker y Lutz (2021), el rol crucial de la ciencia abierta necesita ser considerado por los encargados de la FyPD en las IES.

La ciencia abierta ofrece nuevas formas de hacer investigación y divulgar sus hallazgos, esto dispone rutas de colaboración interinstitucionales y con otras partes interesadas de la sociedad. El uso y crecimiento de la ciencia abierta afectará la forma en la que la sociedad ve a la ciencia, cómo se aprecia, y cómo es enseñada y utilizada (Baker y Lutz, 2021). La pandemia por COVID-19, y la actual sindemia acelera la necesidad de tales esfuerzos.

Una de las metasíntesis más recientes (Quinco, Cabanilla y Cadosales, 2022), que corresponde a una revisión sistemática e integración de los hallazgos de estudios cualitativos, inicia por subrayar un aspecto importante al señalar que existe una distinción entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea que resulta de la situación a causa de la contingencia sanitaria: la enseñanza de emergencia consiste en cambiar las clases presenciales a una modalidad virtual sin cambiar el plan de estudios ni la metodología. Por ello, el cambio en el panorama educativo como resultado de la pandemia por COVID-19, enfocado en la enseñanza y el aprendizaje remoto, causó un rediseño en los programas de formación docente en todos los niveles escolares para enfrentar los asuntos y preocupaciones urgentes del momento. Pero el aprendizaje en línea es permanente y relativamente poco investigado en nuestro medio, sabemos poco de cómo se transfiere conocimiento entre las IES y los ambientes virtuales de libre acceso, y viceversa.

Se requirió mucho trabajo para apoyar a las y los profesores a prosperar en esta modalidad de enseñanza, esto fue un desafío para la FyPD en el nivel de educación superior emergente y contingente. El que las y los miembros del profesorado hayan ocupado un lugar central en la esfera educativa durante la pandemia, deja diversos aprendizajes para las IES, uno fundamental es el significado que cobra el priorizar y apoyar su habilidad, así como los recursos para atender su propia formación, durante la pandemia o posterior a ella. La crisis sanitaria dejó claro que este es un aspecto urgentemente cierto, y no se hará menos verdadero una vez que la crisis se haya disipado (Baker y Lutz, 2021). Otro es comprender cómo las y los docentes invirtieron diversos recursos económicos, sociales y personales para que el cambio fuera posible desde sus hogares (CUAIEED, 2021).

De acuerdo con Saboowala y Mishra (2021, en Quinco, Cabanilla y Cadosales, 2022) los avances en las tecnologías de la información (tales como las aplicaciones web, dispositivos móviles y telecomunicaciones) han influenciado de manera inevitable el diseño y disposición de los programas de estudio, y esto representa nuevas necesidades de FyPD. Aunque la transición del salón de clases a la educación en línea no se ha implementado para que permanezca, la implementación al regresar a las clases cara a cara, con el formato de la modalidad mixta o *blended* sin duda contribuirá a cambiar el entorno de aprendizaje para el profesorado. Es necesario estudiar dichos cambios y cómo es que contribuyen al aprendizaje (Favre et al., 2021, en Quinco, Cabanilla y Cadosales, 2022), señalaron que las universidades deberían crear intervenciones de desarrollo del profesorado basadas en

la investigación e invertir en programas de forma duradera, lo que es consistente con la sugerencia antes mencionada de realizar intervenciones de FyPD a largo plazo.

Como parte de los aspectos coincidentes que se derivan de los resultados de investigaciones particulares sobre FyPD de nivel superior en el contexto de la pandemia por COVID-19, es aquel relacionado a la evaluación y retroalimentación del estudiantado. Como sugieren Quinco, Cabanilla y Cadosales (2022), es necesario que el profesorado reconozca la importancia de realizar evaluaciones y retroalimentar para la mejora docente, así como las barreras que existen al respecto. La formación docente puede incluir el desarrollo de habilidades y técnicas en evaluación y dar retroalimentación asertiva, descriptiva, específica, en tiempo y respetuosa. Esto puede no solo contribuir a la motivación y compromiso, a mejores actitudes y competencias del profesorado, sino también a desarrollar en el estudiantado una "habilidad reflexiva y de autoevaluación pues, al recibir retroalimentación, el estudiante necesita realizar un juicio acerca de su desempeño y descubrir cómo incorporar las nuevas prácticas sugeridas para mejorar en un futuro" (Montes, et al., 2019, p. 664, en Quinco, Cabanilla y Cadosales, 2022).

Baker y Lutz (2021) apuntan que actualmente el profesorado del nivel de educación superior se encuentra en la primera línea del proceso del replanteamiento educativo, a la vez que hacen un balance de los pros y contras de los diversos métodos disponibles que abarcan la educación en línea, cara a cara, híbridos y *hyflex*[1] o híbrido flexible, por mencionar algunos. De tal manera, mientras se reflexiona sobre las lecciones aprendidas en cada una de nuestras instituciones educativas, y de manera más amplia en el campo de la FyPD, apenas se ha comenzado a asimilar lo difícil que ha sido la pandemia y sus consecuencias en forma de sindemia. Estas reflexiones son espacios para pensar la FyPD como posibilidad y no solo como urgencia.

Así, también se empieza a reconocer cuánto y de qué tipo de apoyo es necesario para el profesorado, y cuánto se perdió de manera particular en cuanto a las comunidades académicas cercanas debido a los protocolos sanitarios. Aunque la mirada de pérdida y ganancia poco nos ofrece para comprender los procesos y contextos en que se trabaja en las IES. La curva de aprendizaje es pronunciada para la mayor parte del profesorado, especialmente para aquellos o aquellas que inician su carrera como docentes, y las madres que forman parte de los cuerpos académicos ya que vieron aumentar su carga laboral y de cuidados de manera considerable, mientras que los apoyos disponibles en las gestiones han sido limitados (Flaherty, 2020 en Baker y Lutz, 2021).

Será de interés realizar una revisión de la literatura en los próximos años para hacer un balance y recuperar las experiencias y lecciones aprendidas, en un intento por comprender la transformación en diversos aspectos de la FyPD en las IES que ya se vislumbra.

Recomendaciones y conclusiones

Recomendaciones para la investigación acerca de la FyPD

Con base en el análisis realizado acerca del panorama de la investigación de la formación docente en el nivel de educación superior, su complejidad, posibilidades, emergencias y desafíos, se plantean las siguientes recomendaciones:

[1] Este formato de curso es un enfoque instruccional que combina el aprendizaje cara a cara y en línea. Cada sesión de clase y actividad de aprendizaje se ofrece en persona, de manera sincrónica en línea, y de manera asincrónica en línea. Las y los estudiantes pueden decidir cómo participar (EDUCAUSE, 2020).

- Reconocer la relevancia de la investigación en el desarrollo de la FyPD. Esta valoración permite articular acciones institucionales que promuevan el estudio de los procesos formativos de profesores y profesoras para el enriquecimiento y fortalecimiento de los mismos procesos a partir del conocimiento generado al respecto, y su relación con las prácticas docentes en contextos cotidianos de la educación superior. Es posible construir una dinámica de inversión y retroalimentación entre la investigación y la FyPD que mantendría a la formación como un objeto dinámico en las IES.
- Identificar fuentes de información de valor académico, así como los cuestionamientos adecuados, y el rigor metodológico para el estudio de la FyPD. Pasar de la exploración tradicional de resultados y contenidos a las expectativas, experiencias y necesidades de las partes interesadas (autoridades directivas, coordinaciones, estudiantes y docentes).
- Reconocer el potencial de la Educación Basada en Evidencias (EBE) en el área de FyPD para la traslación de conocimientos y fomentar la investigación acerca del desarrollo de la enseñanza (Benavides et al., 2021). Así como el desarrollo de otras formas de transferir, movilizar y trasladar conocimiento científico al aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje; o de las IES y sus centros y proyectos de investigación a otros niveles de educación, el básico y el medio.
- Crear o fortalecer la relación de colaboración entre las figuras que hacen investigación y las administrativas que gestionan la FyPD, de forma que el conocimiento que se genere desde las investigaciones rigurosas se traslade a procesos institucionalizados y formales de educación para la enseñanza a nivel superior en las instituciones con su identidad particular. Sería relevante pensar en instancias cuya función pueda combinar la investigación y la gestión en FyPD, y desde ellas reconocer la relación de colaboración y necesidad que existe entre investigación y docencia (Barrón y Domínguez, 2019).
- Promover entre los cuerpos directivos de las IES el reconocimiento del valor de la FyPD como un mecanismo de desarrollo institucional fundamental, que trasciende la responsabilidad organizacional e influye en el crecimiento del profesorado y estudiantado como personas y profesionistas, además que responde a una responsabilidad social y compromiso particular. Esto fomentará una cultura de valoración a la formación, permitiendo la reflexión permanente acerca de su desarrollo y la mirada a la investigación como un recurso para su comprensión y mejora.
- Promover la conciencia de los cuerpos directivos responsables de los programas de FyPD, y de las figuras institucionales de investigación en las IES, como agentes de un cuerpo colegiado implicado directamente en la toma de decisiones. Reconociendo así que el fortalecimiento permanente de la docencia es un eje vital de la investigación en educación en sentido de la congruencia con la intención de ser docente de las IES.

En cuanto al foco de las investigaciones sobre el tema se destacan ciertas áreas como foco de atención, algunas de ellas incluyen (Spencer, 2014):

- Las consecuencias e impacto de las intervenciones de formación docente por periodos prolongados, ya que se puede suponer que las intervenciones a largo plazo tendrían mejores resultados y más sostenidos, aunque la evidencia al respecto es reducida, lo que hace que sea un aspecto importante por explorar en la investigación sobre este tema.

- Qué combinación de aprendizaje mixto o *blended* es efectiva y por qué razones. Actualmente el uso de estos enfoques está incrementando considerablemente; sin embargo, es importante comprender cómo y qué funciona, para quién y en qué situaciones.
- La relación entre la cultura y políticas institucionales y la formación docente debe estudiarse, incluyendo los impactos a nivel institucional. Es importante investigar el desarrollo y sostenibilidad de las comunidades de práctica profesional y docentes, así como su rol en promover el desarrollo profesional del profesorado.

Conclusiones

En comparación con otros temas de estudio de la investigación educativa, la FyPD del nivel de educación superior tiene un interés limitado en la comunidad científica en México y a nivel internacional. Este grado de atención se observa en la relativamente baja proporción de trabajos publicados sobre el tema, comparada con la totalidad de publicaciones de investigación en educación, entre otras realidades institucionales como son la escasez de fuentes de financiamiento externo a nivel nacional e internacional, las plazas de tiempo completo y presupuesto para atender la FyPD en las organizaciones educativas y, no menos importante, la dificultad de desarrollar una línea académica reconocida de trabajo sobre el tema en las universidades. Todo ello permite identificar la necesidad que existe de enfocar intereses y esfuerzos en realizar investigación rigurosa al respecto para contar con mayor información, además de hacer hincapié en la relevancia que tiene para el desarrollo del profesorado, del estudiantado y de las IES en general. Este es un aspecto urgente de atender y, como Ciapagauta (2021) sugiere, ha de ser constante, porque se requiere mejorar la enseñanza de manera permanente.

Todas las áreas de la educación superior sintieron la presión impuesta por la crisis de COVID-19; sin embargo, como mencionan Baker y Lutz (2021) y Dussel (2020), esta crisis representa una oportunidad para recalibrar e impulsar el campo de la formación y desarrollo profesional del profesorado hacia nuevas condiciones educativas y ampliar la comprensión e impulso para democratizar la educación superior e impulsar la educación abierta y a distancia. Aunque la situación que generó la pandemia en temas de educación puede representar un incremento en el interés en temas relacionados a la FyPD, cabe reflexionar en las razones por las que se le da un menor nivel de atención, en cómo la contingencia podría modificar este interés, y así llevar a cabo más estudios y dirigirlos a una profundidad más pedagógica que operativa, así como en la manera en que es necesario dar un giro epistemológico en los marcos de referencia con que se diseñan políticas y programas de FyPD, lo que puede intervenir en estudios contemporáneos o futuros.

En años recientes, la educación en línea ha incrementado su presencia, y los cambios en los métodos de enseñanza han sido acelerados y transformadores a través del mundo debido a la convergencia de nuevas tecnologías, el uso prácticamente generalizado de la tecnología e internet, y aún más por la pandemia por COVID-19. En los horizontes próximos, la pedagogía de la enseñanza en línea y a distancia podría formar parte de la FyPD sin ser exclusiva de la modalidad educativa (Quinco, Cabanilla y Cadosales, 2022).

En la educación superior, los programas de FyPD, al estar supeditados a las propias características y dinámicas de las IES, resultan ser heterogéneos dentro de lo que es la formación docente. Esto hace que la investigación al respecto se torne compleja, particularmente al momento de querer indagar estrategias o propuestas que puedan ser retomadas para su aprovechamiento en distintas IES; no obstante, este reto puede fructificar en la descripción y comprensión de diversos modelos y políticas de FyPD efectivos, relevantes y pertinentes, que ya existen y no se hacen visibles. Si bien se pueden

identificar procedimientos, elementos y estrategias que contribuyen a una profesionalización y desarrollo del profesorado, las adecuaciones al criterio de cada institución, disciplina, o área encargada de la formación hace de su estudio una tarea complicada.

La presencia de la situación en torno al balance entre la vida personal y el trabajo durante la pandemia por COVID-19 ha sido constante, dentro y fuera del ámbito académico (Laker, 2020; Yerkes et al., 2020; Taylor, 2020, en Baker y Lutz, 2021). Para contar con mejores condiciones en cuanto al equilibrio entre el trabajo y la vida personal en el presente y en el futuro, es necesario volver a priorizar las necesidades institucionales, y enfocarse en la programación de la formación y desarrollo profesional del profesorado, así como en los recursos correspondientes como una importante inversión institucional y un área fértil para la innovación (Baker y Lutz, 2021). Para ello, el desarrollar investigación que aporte para la toma de decisiones al respecto será fundamental, abriendo así más aspectos relevantes para la formación y el desarrollo docente.

Queda pendiente ahondar sobre la amplitud de variables, condiciones y contextos, que se pueden investigar en relación a la formación y profesionalización del profesorado en las IES, como el estudio de las estrategias, la oferta formativa, los facilitadores, los contenidos, el impacto, los beneficios en la práctica docente y estímulos; ya que son muchas las acciones y momentos pedagógicos que pueden estudiarse y analizarse. Los aportes al estudio riguroso de este tema contribuirán a consolidar y ampliar estas reflexiones.

Bibliografía

Baker, V. L., & Lutz, C. (2021). Faculty Development Post COVID-19: A Cross-Atlantic Conversation and Call to Action. *Journal of the Professoriate, 12*(1). https://caarpweb.org/wp-content/uploads/2021/05/faculty_development_post_covid_Baker-12-1.pdf

Barrón, C., & Domínguez, Y. (2019). Diálogos entre la docencia y la investigación. Una estrategia a través de incidentes críticos. En M. Sánchez-Mendiola, y A. Martínez-Hernández (Editores), *Formación docente en la UNAM: antecedentes y la voz de su profesorado*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Formacion-docente-en-la-UNAM_AR.pdf

Benavides, M., De Agüero, M., Pompa, M., & Sánchez, M. (2021). El curso en Educación Basada en Evidencias (EBE): reflexiones para la transdisciplina, la docencia y la investigación. *DIDAC*, 78. https://doi.org/10.48102/didac.2021..78_JUL-DIC.73

Cipagauta, M. (2020). Perspectivas de la formación permanente de los docentes de educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.738

Coronado, E., & Estupiñán, M. (2012). Imaginarios sobre el desempeño del docente universitario. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 8*(1), 73-84. https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2012.0001.05

CUAIEED UNAM. (2021). *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama General*. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. Universidad Nacional Autónoma de México, CdMx. Recuperado el 24 de septiembre de 2022 de https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital-V09-1.pdf

De Agüero-Servín, M. (2019). La formación y el desarrollo profesional de los profesores: conceptos, iniciativas y modelos. Sánchez-Mendiola, M. y Martínez-Hernández. A. (Editores). *Formación docente en la UNAM: antecedentes y la voz de su profesorado*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Formacion-docente-en-la-UNAM_AR.pdf

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica* EFI-DGES. *6*(10), 13-25. http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf

EDUCAUSE. (2020). *7 Things You Should Know About the HyFlex Course Model*. EDUCAUSE Learning Initiative (ELI). https://library.educause.edu/resources/2020/7/7-things-you-should-know-about-the-hyflex-course-model

Hernández-Limón, O. (2020). La medición del trabajo universitario a través de indicadores de desempeño. *CienciaUAT, 5*(2), 48-51. https://riuat.uat.edu.mx/handle/123456789/1856

Instituto Nacional de Estadísticas Geografía e Información. (2020). *Estadísticas a propósito del día mundial de los docentes (enseñanza superior)*. INEGI, Comunicado de prensa núm. 452/20. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DOCSUP_Nal20.pdf

Kirkpatrick, D.. (s.f.). *The Kirkpatrick Model.* Kirkpatrick partners. https://www.kirkpatrickpartners.com/the-kirkpatrick-model/

Lara, A., Aguiar, M., Cerpa, G., & Núñez, H. (2009). Relaciones docente-alumno y rendimiento académico. Un caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara, *Sinéctica*, 33. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000200006

Ley para la coordinación de la Educación Superior. (1978, 29 de diciembre). *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_coord_educ_superior.pdf

Ley General de Educación Superior. (2021, 20 de abril). *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Manuel, M., Francica, P., & Sosa, R. (2014). Desempeño académico universitario y perfil cognitivo-emocional, *Tesis Psicológica, 9*(1), 86-101. https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/355

Martín-Palacio, M., di Giusto, C., Aviles-Dávila, A., & Peraza, A. (2020). Percepción comparada de profesores y alumnos universitarios de la actividad docente y su incidencia en el rendimiento académico. *Formación Universitaria, 13*(6), 155-168. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600155

Moore, D. E., Chappell, K. Jr., Sherman, L., & Vinayaga-Pavan, M. (2018). A conceptual framework for planning and assessing learning in continuing education activities designed for clinicians in one profession and/or clinical teams. *Medical Teacher, 40*(9), 904-913. https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1483578

Ojeda, M., & Alcalá, M. (2005). La enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde las cátedras: Aspectos curriculares que inciden en las prácticas pedagógicas de los equipos docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*. https://rieoei.org/historico/deloslectores/765Ojeda.PDF

O'Sullivan, P. S., & Irby, D. M. (2011). Reframing research on faculty development. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges, 86*(4), 421-428. https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31820dc058

O'Sullivan, P. S. & Irby, D. M. (2014). Promoting Scholarship in Faculty Development: Relevant Research Paradigms and Methodologies. En Y. Steinert (ed.), *Faculty Development in the Health Professions: A Focus on Research and Practice, Innovation and Change in Professional Education 11* (pp. 375-398), Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8_18

Phuong, T. T., Foster, M. J., & Reio, T. G., Jr. (2020), Faculty Development: A Systematic Review of Review Studies. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 32, 17-36. https://doi.org/10.1002/nha3.20294

Quinco, D. F., Cabanilla Jr., A. B., & Cadosales, M. N. Q. 2022. Meta-Synthesis On Faculty Development During The Covid-19 Pandemic. *Journal of Positive School Psychology, 6*(8), 981-991. https://www.journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/9832/6423

Riolfi, C. R., & Alaminos, C. (2007). Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. *Educação E Pesquisa, 33*(2), 297-310. https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200008

Ríos, D. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 40*(3). https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/341

Rojas, C. (2017). La profesionalización del docente universitario: un reto actual. *Mendive, 15*(4). 507-522. https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1182

Sánchez-Mendiola, M. (2012). Educación médica basada en evidencias: ¿Ser o no ser? *Investigación en Educación Médica, 1*(2), 82-89. https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-pdf-X2007505712427039

Spencer, J. (2014). Faculty Development Research: The 'State of the Art' and Future Trends. En Steinert, Y. (ed.), *Faculty Development in the Health Professions: A Focus on Research and Practice, Innovation and Change in Professional Education 11* (pp. 353-376), Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8_17

Steinert, Y. Ed. (2014). *Faculty development in the health professions: A focus on research and practice*. Dordretcht, The Netherlands: Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-7612-8

Steinert, Y. (2020). Faculty development: From rubies to oak. *Medical Teacher, 42*(4), 429-435. https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1688769

Steinert, Y., Irby, D. M., & Dolmans, D. (2021). Reframing faculty development practice and research through the lens of adaptive expertise. *Medical Teacher, 43*(8), 865-867. https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1931081

Thomas, A., & Bussières, A. (2021). Leveraging knowledge translation and implementation science in the pursuit of evidence informed health professions education. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice, 26*(3), 1157-1171. https://doi.org/10.1007/s10459-020-10021-y

Toledo, G. (2021). La formación del profesorado universitario y algunas de sus tendencias de cara al siglo XXI. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 8*(3). https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2619

Torres, M., & Bethencourt, M. (2013). Los mundos escolares narrados por los jóvenes universitarios. *Paradigma, 34*(1), 53-76. http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/509

Vizcarra, M., & Olivo, J. (2015). La importancia de la integración de la actividad docente y la Científica Investigativa en el desarrollo de la Sociedad del Conocimiento. En Peña, J. y Pastrana A. (eds.), *Ciencias de la Docencia Universitaria*. ECORFAN-México. https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_V/CDUV_3.pdf

Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos, 28(*153), 105-119. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57638

Capítulo 34

Experiencias de formación del profesorado para innovar en la enseñanza

Verónica Luna de la Luz, Irma Rocío Zavala Sierra, Karen Lizette Matias López,
Roberto Santos Solórzano, Alejandra Cruz Cruz

Un profesor trabaja para la eternidad, no se puede decir en dónde acaba su influencia.
Henry Brooks Adams

Introducción

Innovar es clave para adaptarnos a nuevas circunstancias, tales como la que continuamos transitando desde la declaración de emergencia sanitaria en el 2020; en la que, al inicio, diversas instancias plantearon propuestas de acciones para continuar y alcanzar los objetivos educativos pese a la adversidad que se avecinaba y que implicó un cambio radical en los procesos de enseñar y aprender (Reimers and Schleicher, 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020). Se dejó visible que innovar en periodos críticos permite mirar nuevas oportunidades de acción para enfrentar los nuevos retos, e incluso transitar hacia un mejor estado que el previo; por tanto, podemos afirmar que innovar va más allá de implementar acciones nuevas, en un sentido más profundo implica un acto de osadía para moverse a estados desconocidos o poco transitados y descubrir o construir otras maneras de lograr los objetivos con mejores resultados.

Uno de los retos esenciales en el campo educativo es involucrar y preparar a los actores implicados para innovar, entendiendo que la innovación no es un acto en sí, sino un proceso complejo que requiere de una serie de destrezas, pero sobre todo de la apertura a nuevas ideas, estar en un continuo dinamismo de cambio para implementar nuevas estrategias, técnicas, métodos y modelos que respondan a las circunstancias cambiantes, además de una mirada crítica y objetiva, capaz de detectar los obstáculos y la poca actividad ante las prácticas "tradicionales" –acciones que han perdurado por largos periodos– que ya no surten el efecto que se deseaba cuando se iniciaron (Prado, González-Flores, Luna y Sánchez, 2021).

Para fomentar esta visión y desarrollar las habilidades para innovar en el profesorado, las instituciones educativas deben contar con estrategias formativas que brinden los métodos necesarios que le permitan sistematizar el proceso de planificar la incorporación de una nueva herramienta, modelo o idea a su contexto, seguido de acciones que impliquen el trabajo en conjunto con expertos y con otros colegas a manera de comunidades de práctica o aprendizaje, en las cuales pueda compartir

con otros y encontrar alianzas que le brinden apoyo y orientaciones para continuar en el complejo proceso de la innovación.

En este capítulo describimos dos iniciativas dirigidas al profesorado (principalmente de educación media superior y superior) orientadas a desarrollar habilidades para la innovación, reflexionar sobre su contexto educativo y diseñar propuestas de innovación en la enseñanza. Por un lado, el *Massive Open Online Course* (Curso Masivo Abierto y en Línea, MOOC por sus siglas en inglés) denominado: "Atrévete a innovar tu enseñanza con pensamiento de diseño" disponible en la plataforma de COURSERA desde febrero del 2019. Y, por otro, el proyecto "Red de Creación y Reflexión sobre Innovación Educativa" (ReCrea) constituido en noviembre del 2021. Ambas organizadas por la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.

Formación del profesorado para la innovación

La docencia es una de las tareas centrales de las instituciones educativas, incluyendo a la UNAM, que requiere mantener una estrategia de formación permanente y diversa que contribuya a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hodgson y Wilkerson, 2011); sin embargo, para cumplir con dicha meta es necesario que se ofrezcan espacios de análisis e investigación para comprender la problemática de la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI (de Agüero, 2019).

La formación docente en innovación educativa adquiere gran relevancia, porque entre otras ventajas, permitirá al profesorado adaptarse rápidamente a las circunstancias emergentes (González Nieto y Fernández Cárdenas, 2021). Es fundamental que previo a realizar acciones para la formación en innovación, se establezca un perfil de docente innovador (el agente que realizará la innovación) que permita orientar la serie de acciones que conformarán la estrategia formativa que impulse la innovación. Esta acotación remite a la literatura en torno al conjunto de competencias, habilidades o atributos que es ideal que los innovadores en cualquier ámbito posean; en este sentido, se han reconocido como relevantes los atributos de *cuestionar* y *observar* con la intención de reconocer nuevas oportunidades para el cambio, plantearse aquellas preguntas que conlleven una reflexión profunda que detone un entendimiento diferente de una determinada situación a partir de *mirarla* detalladamente; otro atributo que se considera esencial es el de *experimentar* en formas que no se habían intentado hacer antes, para este atributo se pone de manifiesto perseverancia, flexibilidad, resiliencia y creatividad; un último atributo clave del innovador es *trabajar en equipo*, pues tiene muy presente que diferentes perspectivas enriquecen el proceso de innovar y *asociar ideas* para generar y proyectar nuevas alternativas de acción (Dyer, Gregersen y Christensen, 2009; Lozano y Gallardo, 2017).

En cuanto a definir la estrategia formativa en innovación educativa, es necesario remitirse a los antecedentes del contexto en el que se implementará, que marquen líneas sobre las acciones más viables. En este caso, se retoma un análisis temático de las sesiones del "Encuentro de Innovación Educativa en la UNAM" realizado en el 2017, en el que se hace referencia a que innovar es un proceso que se desarrolla en redes de colaboración que favorecen el intercambio de ideas, la investigación con pares o la construcción en colectivo (Prado, González-Flores, Luna y Sánchez, 2021), por lo que es necesario que la institución genere espacios para que las y los docentes compartan sus experiencias en la planeación, diseño e implementación de sus innovaciones educativas, conversen sobre las tendencias en innovación, consulten e intercambien información y recursos sobre distintos temas educativos. Además, en el aspecto metodológico sobre *¿Cómo innovar?* Se señala que es de gran importancia sistematizar y registrar el proceso de innovar, que dé pauta a reflexionar e investigar sobre dichas prácticas novedosas.

Por tanto, la estrategia de formación del profesorado para innovar en su enseñanza debe estar dirigida a crear espacios colaborativos que permitan:

1. Desarrollar las habilidades del innovador.
2. Fomentar el uso de metodologías para sistematizar el proceso de innovar con un enfoque ágil.
3. Analizar o examinar y reflexionar sobre las tendencias en innovación educativa.

MOOC. Atrévete a innovar tu enseñanza con pensamiento de diseño.[1]

Los profesores utilizan su creatividad para resolver los problemas que se les presentan día con día. Se requiere identificar y definir los desafíos de la práctica docente, y utilizar métodos que les guíen en la generación de ideas y la valoración de soluciones.

En este sentido, desde febrero de 2019 la CUAIEED de la UNAM puso a disposición de la comunidad interesada en innovar su enseñanza, este MOOC[2]. Como su nombre lo indica, un MOOC es una actividad formativa a distancia que se desarrolla en una plataforma educativa con un gran número de participantes, los últimos años se ha posicionado como una tendencia educativa dado que los participantes definen el ritmo de su aprendizaje y se rompen las barreras geográficas (Kang, Wei, Huang y Yao, 2020).

El desarrollo del curso está basado en el *design thinking* (pensamiento de diseño), una metodología ágil utilizada eminentemente en el área del desarrollo de software, diseño, diseño industrial y arquitectura, para construir propuestas novedosas orientadas a atender una necesidad detectada por los usuarios; está fundamentada en una serie de principios en los que se pone de manifiesto la importancia de involucrar a la persona en todo momento, es decir se sostiene con un enfoque centrado en la persona (Velázquez, Luna y González-Flores, 2018).

El objetivo del curso es: "Proponer una innovación educativa centrada en la persona para atender problemáticas específicas de su contexto de enseñanza mediante la aplicación del pensamiento de diseño y la consideración de las nuevas ideas, modelos, procesos y herramientas que surgen en el campo educativo". Tiene una duración total de 20 horas distribuidas a lo largo de 6 semanas/módulos, en las cuales el participante realiza diversas actividades para diseñar, reflexionar, interactuar con otros participantes, y desarrollar su proyecto de innovación en la enseñanza (ver **tabla 1**).

[1] Agradecemos la participación de Miguel Ángel Ortega Olivo prestador de servicio social de la Subdirección de Innovación Educativa y Jazmín Canales Minero asesora pedagógica, por el apoyo en el análisis de los datos de este MOOC.

[2] https://es.coursera.org

Tabla 1. Contenidos del MOOC

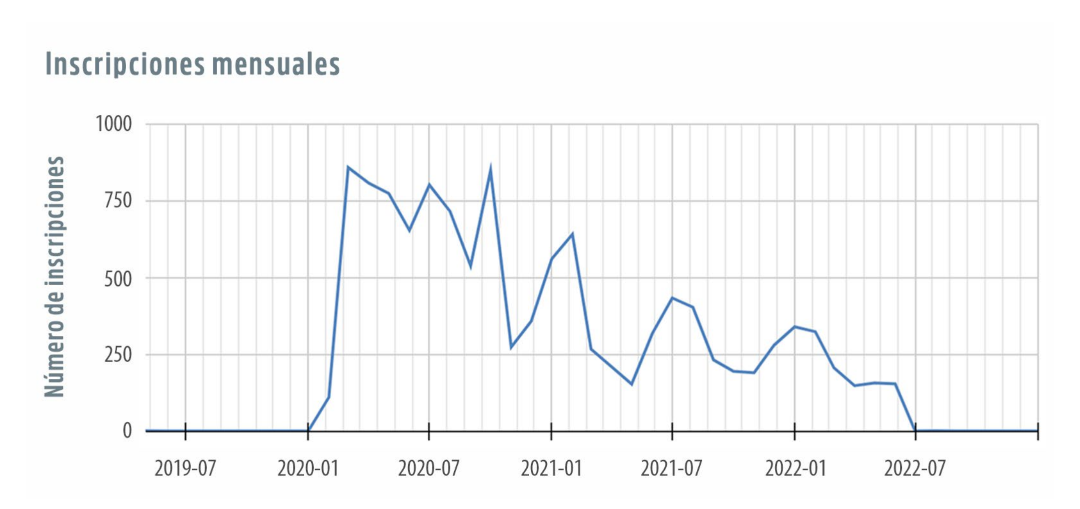
Semana	Módulo	Temáticas
1	Pienso… luego diseño	• Retos de la docencia • Naturaleza de la innovación educativa • Perspectivas de innovación educativa • Pensamiento de diseño en educación • Incidente crítico como punto de partida para innovar
2	Descubrir	• Descubre y comprende las perspectivas de las personas involucradas
3	Delimitar el problema	• Analizar la información para delimitar las necesidades insatisfechas • Las necesidades de los estudiantes de hoy
4	Generar ideas fuera de la caja	• Imaginar posibles soluciones • Principios de enseñanza, estrategias didácticas y tecnologías para idear • Estrategias didácticas y herramientas tecnológicas para la enseñanza y el aprendizaje • Tendencias innovadoras en educación superior • Tendencias de innovación en educación
5	Crear tu idea	• Construir para probar • Materializar tu idea • Enriquecer tu idea materializada
6	Probar y refinar tu idea	• Realizar pruebas • Recomendaciones para realizar pruebas con estudiantes • Rumbo a la implementación de la innovación

Fuente: Elaboración propia.

Participantes

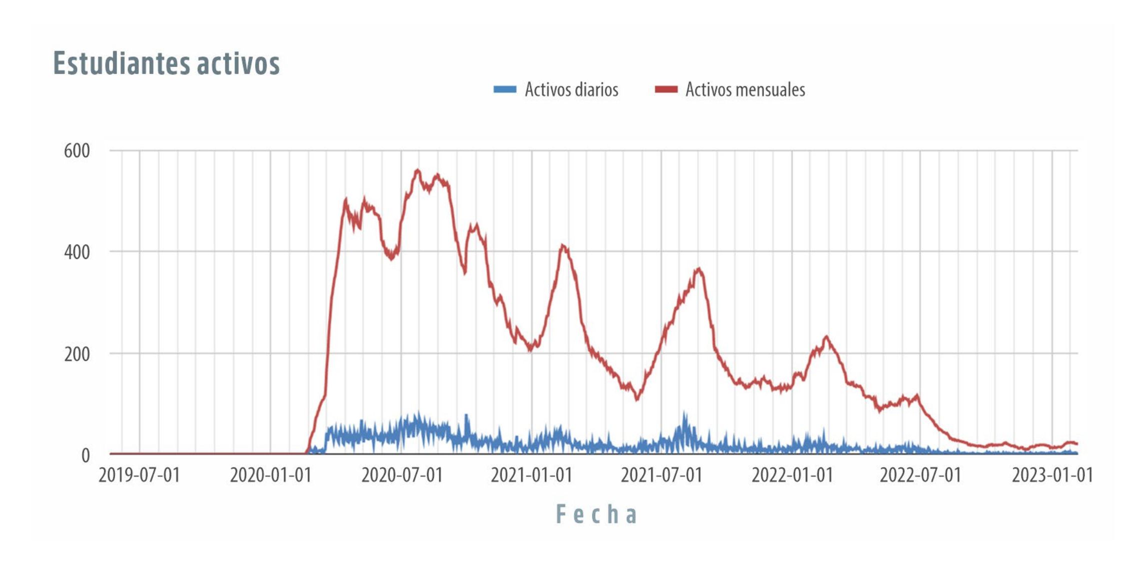
El número de personas inscritas en el MOOC al 9 de febrero del 2023 es de 14,241, de estas 7,058 comenzaron el curso y 545 lo concluyeron, es decir, el 3.8% de las personas que se inscriben lo terminan y el 7.7 % de los participantes que comienzan el curso lo concluyen. La **figura 1** representa el número de ingresos registrados al MOOC de forma mensual desde mayo del 2019 hasta junio del 2022. Se observa que en mayo y octubre del 2020 se alcanza el mayor número de personas inscritas con 860 y 850 respectivamente. Las fechas anteriores coinciden con el inicio de la pandemia por COVID-19, lo cual nos da indicios que este MOOC pudo ser un recurso solicitado por profesores en apoyo de implementar nuevas prácticas para su enseñanza. Cabe destacar que, desde enero del 2021, las inscripciones mensuales se mantuvieron estables con un promedio de 290 por mes.

Figura 1. Inscripciones mensuales al MOOC



La participación diaria de los inscritos se mantuvo constante **(figura 2),** se consideran activos diarios las personas participantes que completaron al menos una actividad en el día anterior; en esta misma figura es posible observar la participación mensual en la cual se muestran los participantes activos mensuales que son aquellos que completaron al menos un elemento del curso en el último mes.

Figura 2. Participantes activos, diarios y mensuales

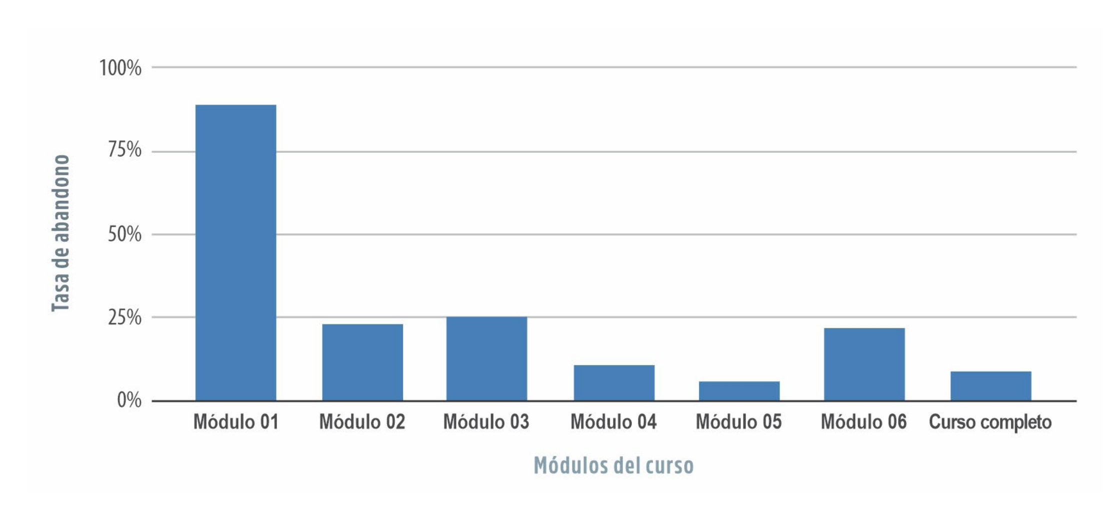


Este MOOC tiene participantes de diferentes países de habla hispana, entre los que destacan México (63%), Colombia (7%), Bolivia (5%), Guatemala (4%), Perú (4%), Chile (3%), Argentina (3%), Ecuador (2%), España (2%) y Honduras (1%).

La edad de los participantes se concentra entre los 25 y 44 años. Alrededor del 58% de las personas participantes se declaran del género femenino. Respecto al estatus de empleo, la mayoría son trabajadores de tiempo completo; sin embargo, cerca del 18% de las y los participantes se encuentran desempleados o en busca de un empleo.

La **figura 3** refleja el porcentaje de abandono del curso por cada módulo, se aprecia que en el primer módulo la tasa es elevada, lo cual es común en la mayoría de los cursos masivos; sin embargo, para el resto de los módulos la tasa oscila alrededor del 15%. Cabe mencionar que la tasa de abandono de las personas que inician el módulo 6 a los que completan el curso es del 9.7%.

Figura 3. Tasa de abandono del curso por módulo



Detonantes de la innovación docente

Para explorar cuáles son los detonantes o aquello que motiva al profesorado a iniciar un proceso de innovación educativa, se analizó una de las actividades iniciales del MOOC que da pauta a desarrollar el proyecto de innovación en la enseñanza con pensamiento de diseño, a saber: la definición de un incidente crítico. Esta actividad consiste en reflexionar sobre un incidente crítico (IC) que es aquella situación acotada en el tiempo y espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional; un IC, por su imprevisión y su efecto estresante, demanda una respuesta improvisada, casi siempre reactiva, en la que se ven reflejadas esas concepciones, estrategias y sentimientos ya mencionados (Bilbao y Monereo, 2011). Esta definición señala algo valioso, el uso de la crisis como herramienta de formación. Los registros de estos incidentes críticos se realizaron en un muro electrónico en la herramienta Padlet[3].

[3] Software en línea donde se pueden publicar comentarios respecto a un tema a modo de notas adhesivas virtuales, lo que facilita la unificación de información en un solo lugar.

Estas experiencias son valiosas porque al ser analizadas pueden mostrar detonantes de la innovación educativa cuya peculiaridad es que se originan en un contexto real y significativo.

Los participantes registraron un incidente crítico como parte de las actividades del MOOC, en total se registraron 1,300 incidentes críticos y se analizó cerca del 10% (128). Los incidentes críticos analizados son de profesores que imparten clases desde nivel preescolar hasta posgrado, lo que da una amplia dispersión de resultados debido a que los incidentes vividos en cada nivel educativo suelen variar.

Derivado de la pandemia por la COVID-19, la mayoría de los incidentes críticos surgieron en un contexto de transición de un modelo de educación presencial a uno a distancia o de la educación remota de emergencia, dejando manifiesta la necesidad del profesorado de diferentes niveles educativos de adaptarse a nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje.

Se realizó una revisión de los incidentes críticos presentados por los participantes utilizando una categorización y subcategorización basada en la tesis doctoral de Canelo Calle (2020), a la cual se le hicieron modificaciones acordes al contexto y situaciones identificadas en la muestra de incidentes críticos revisados.

En la **figura 4,** se pueden observar las tres principales categorías, en dos de ellas se registraron la mayoría de los incidentes críticos; en la **tabla 2** se desglosan los porcentajes de sus subcategorías, las categorías que menos incidentes críticos tienen asociados son en: Manejo de las relaciones interpersonales de los alumnos y en Evaluación de la enseñanza y aprendizaje, que en conjunto, tienen menos del 5% de incidentes críticos asociados.

Figura 4. Porcentaje de incidentes en cada categoría

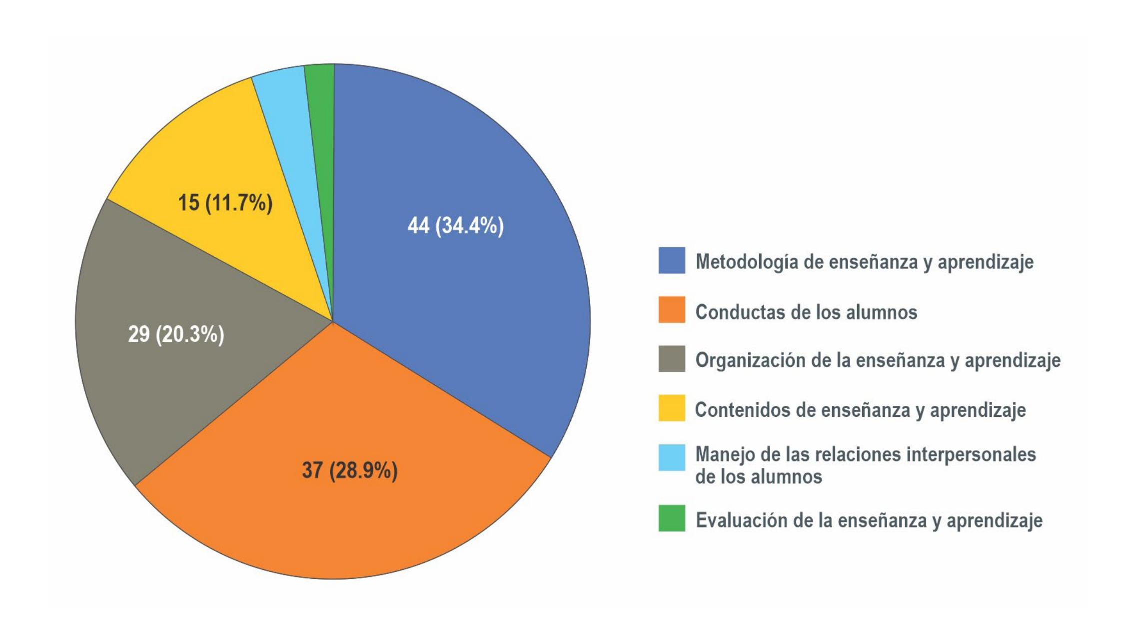


Tabla 2. Porcentaje de incidentes críticos asignados en las subcategorías más frecuentes de las categorías con mayor cantidad de registros

2. Metodología de enseñanza y aprendizaje	
2.2 Los alumnos no responden a la propuesta metodológica	45.45%
2.1 Dominio metodológico del docente	31.82%
2.5 Dificultad para vincular utilidad entre teoría, práctica o vida cotidiana	11.36%
2.3 Discusión de criterios metodológicos entre maestros	6.82%
2.4 Contenidos incompatibles con el formato de enseñanza	4.55%
3. Organización de la enseñanza y aprendizaje	
3.3 Falta de recursos, uso de recursos inapropiados o desconocimiento del uso de recursos existentes	50%
3.4 Grupos de alumnos con capital cultural desigual	23.08%
3.5 Gestión de actividades	15.38%
3.1 Gestión de grupos	7.69%
3.2 Gestión del tiempo	3.85%
6. Comportamientos o actitudes de los alumnos	
6.5 Grupo de alumnos sin interés	29.73%
6.8 Falta de habilidades necesarias para entender el contenido o para realizar las tareas	27.03%
6.3 Alumno desmotivado	13.51%
6.1 Alumno/s distraídos	10.81%
6.6 Autorregulación del aprendizaje	8.11%
6.2 Alumno desafiante	8.11%
6.7 Prejuicios del estudiante sobre su propio aprendizaje	2.70%

Fuente: Elaboración propia.

Proyectos de innovación en la enseñanza diseñados por los participantes

La actividad central del MOOC consiste en diseñar una propuesta de innovación en la práctica docente a partir de realizar una serie de actividades para cada módulo, los resultados se registran en un blog a manera de portafolio, por lo que se cuenta con al menos una entrada por fase de pensamiento de diseño. En total, 520 participantes elaboraron un blog con las fases del *design thinking* solicitadas en el curso, se analizaron 90 de estos blogs, es decir, se extrajo una muestra aleatoria del 17.3%.

Las propuestas de innovación descritas en los blogs que elaboraron los participantes se analizaron e identificaron una serie de acciones educativas que los participantes expresaban como parte de la innovación a realizar, estas acciones se clasificaron de acuerdo con sus características y de esta forma se categorizó cada blog a una o más acciones definidas (ver **tabla 3**). Cabe mencionar que la

lista de acciones no pretende ser exhaustiva, más bien, representa una categorización de las acciones revisadas en las propuestas de innovación. En la mayoría de las propuestas se consideraba el uso de herramientas digitales como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, esta categoría contempló todas aquellas propuestas en donde los participantes expresaban usar algún tipo de aplicación web, plataformas, dispositivos, etc.

Tabla 3. Cantidad de blogs asignados en cada una de las acciones educativas identificadas

Acciones educativas	Cantidad de blogs
Emplea herramientas digitales como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje	54
Considera estrategias didácticas como: aprendizaje activo, aprendizaje centrado en el estudiante, aprendizaje autónomo, aula invertida, actividades de gamificación, aprendizaje significativo	40
Elabora y diseña materiales para la enseñanza	34
Diseño de estrategias de aprendizaje	29
Diseña actividades que favorecen el trabajo colaborativo	26
Fomenta actividades o acciones para mejorar la comunicación (docente-estudiante, estudiante-estudiante)	13
Plantea la implementación de actividades síncronas y asíncronas	11
Resalta el logro de los objetivos de aprendizaje	9
Considera acciones de actualización docente	0

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, la mayoría de las propuestas revisadas consideraba la implementación de estrategias didácticas relacionadas con el aprendizaje activo, aprendizaje autónomo, actividades de gamificación, etc. Por lo que se realizó un análisis de las estrategias didácticas identificadas en las propuestas de innovación de los participantes, con esta lista se elaboró una clasificación y se asignó cada propuesta a una o más estrategias **(tabla 4).** Las propuestas que consideran estrategias asociadas a incorporar algún tipo de tecnología en clase son el 41.5%. El trabajo colaborativo también se destacó como una de las estrategias a considerar por los participantes con un 31.9% de propuestas en este rubro.

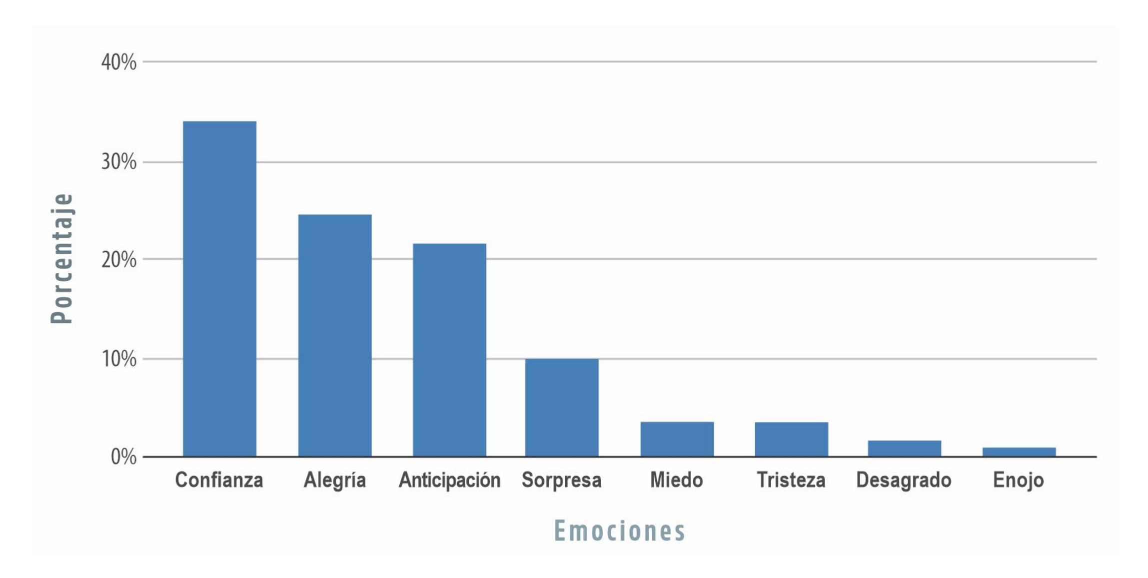
Tabla 4. Cantidad de blogs asignados en cada una de las estrategias consideradas

Estrategias	Cantidad de blogs
Clases enriquecidas con tecnología	39
Trabajo colaborativo	30
Aprendizaje activo	28
Aprendizaje centrado en el estudiante	21
Uso de videos	20
Aprendizaje basado en problemas	15
Diseño de materiales	15
Gamificación	14
Aprendizaje significativo	13
Interacciones	12
Aprendizaje autónomo	11
Actividades síncronas y asíncronas	11
Aprendizaje sensorial	6
Aula invertida	3
Actualización docente	3

Fuente: Elaboración propia.

La formación que proporciona el MOOC con relación a la innovación educativa se muestra en los productos que los participantes presentan como parte de la implementación del *design thinking*, los cuales se desarrollan a lo largo de los módulos y por lo reflejado en los comentarios de los participantes, este MOOC les genera confianza. Los comentarios de los participantes al calificarlo fueron analizados mediante un algoritmo de *R project* (Naldi, 2019) de análisis de textos que identifica las emociones reflejadas en las palabras usadas en los mismos (Mohammad y Turney, 2010). Como resultado del análisis de los comentarios, las principales emociones expresadas por los participantes que calificaron el MOOC son: confianza, alegría y anticipación **(figura 5).**

Figura 5. Porcentaje de palabras en los comentarios del MOOC asociadas a cada emoción.



Las propuestas de innovación desarrolladas con *design thinking* expresadas por los participantes en los blogs, reflejan la implementación de lo presentado en el MOOC para atender los incidentes críticos detonantes de la innovación docente. Es interesante reconocer la relación entre los incidentes críticos mayormente identificados y las acciones más destacadas en las propuestas de innovación. La mayor parte de los participantes reflejaron incidentes críticos en temas de metodología de enseñanza y aprendizaje y también un alto porcentaje de los participantes implementaron estrategias didácticas como clases enriquecidas con tecnología, trabajo colaborativo, aprendizaje activo o aprendizaje centrado en el estudiante para atender el incidente crítico identificado.

Red de Creación y Reflexión en Innovación Educativa

La segunda iniciativa de la CUAIEED respecto a la formación en innovación educativa en el contexto universitario es el proyecto de la Red de Creación y Reflexión en Innovación Educativa (ReCrea) que se lanzó en noviembre de 2021, como un esfuerzo encaminado a generar espacios para el intercambio de ideas, reflexión, colaboración y construcción colectiva de propuestas de innovación educativa, además, pretende conformar una comunidad de docentes integrada por miembros de la UNAM y de otras instituciones educativas nacionales y extranjeras, con la intención de proveer un espacio plural donde se consolide una comunidad profesional de aprendizaje sobre temas de innovación educativa.

ReCrea tiene su fundamento en los principios de las comunidades profesionales de aprendizaje (*professional learning communities*), esta forma de trabajo ya ha sido utilizada por diferentes grupos de profesionistas, particularmente grupos de docentes que buscan enriquecer su práctica a través de las experiencias de sus pares. Se retoma la definición que Carrera y Dalla (2022) hacen de comunidades profesionales de aprendizaje al definirlas como un grupo de profesionales dentro de un contexto educativo que se reúnen regularmente para cooperar, trabajar juntos, compartir, intercambiar e interactuar, ya sea en línea, en el sitio o en un entorno híbrido. El objetivo de estas comunidades es abordar los distintos desafíos de la educación y lograr objetivos comunes mediante el intercambio

de conocimientos, mejorando la práctica docente y apoyando el diseño y la implementación de la innovación educativa.

En el ámbito académico existen antecedentes que dan cuenta de las iniciativas para la creación de las comunidades profesionales de aprendizaje. Se pueden considerar los trabajos de Rosenholtz de 1989 como uno de los primeros textos donde se analizan elementos que impulsan estas comunidades (Carrera y Dalla, 2022), en ellos se sugiere que los profesores que se sentían apoyados en su práctica en el aula eran más efectivos y tenían mayor grado de compromiso. Rosenholtz también encontró que los docentes que eran conscientes de su propio sentido de eficacia, estaban más abiertos a adoptar nuevos comportamientos en el aula y tenían más probabilidades de permanecer en la profesión. Talbert y McLaughlin (1994) confirmaron estos hallazgos y sugieren que cuando los docentes tienen la oportunidad de colaborar entre sí, son más propensos a compartir su conocimiento basado en la experiencia.

No obstante, para que la comunidad profesional de aprendizaje se consolide es importante considerar lo que DuFour (2004) y Murillo Torrecilla y Krichesky (2011) mencionan sobre la necesidad de la participación en un ciclo continuo de preguntas que promueven un aprendizaje profundo en equipo, además de una estrategia de mejora sistemática alimentada de factores como el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje, así como la indagación y la reflexión sobre la práctica docente.

Organización de ReCrea

ReCrea está constituido por tres componentes: I) un sitio web, donde los docentes pueden consultar información y recursos en acceso abierto, II) un boletín mensual para mantener un canal de comunicación constante, y III) el desarrollo de actividades periódicas en encuentros virtuales donde se abordan diferentes temáticas relacionadas con la innovación educativa.

Sitio web Recrea

El sitio web[4] cuenta con cinco secciones: La primera, "Comunidad", ofrece información y medio de contacto del equipo responsable del proyecto; además del registro a la comunidad, otra sección es la de "Eventos" donde se da cuenta de las reuniones con la comunidad; la tercera sección "Innovación educativa" está enfocada en abordar aspectos generales de la definición de innovación educativa, su importancia y su alcance, además, ofrece información a proyectos desarrollados en el marco del programa de financiamiento a proyectos de innovación educativa de la UNAM: "Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME)", y muestra cápsulas en video de experiencias de profesores en torno a las novedades en su enseñanza; la cuarta sección, "Recursos", ofrece una lista variada de recursos digitales abiertos entre los que destacan enlaces electrónicos a: libros, un mapa de tendencias en innovación educativa, el Repositorio de Innovación Educativa, una aplicación móvil para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y el curso MOOC sobre innovación en la docencia; la quinta y última sección, "Enseñanza en línea", está destinada a ofrecer información sobre los modelos de enseñanza en línea y un glosario de modalidades educativas. Todo lo anterior se ofrece de forma abierta y gratuita para quien desee consultar la información y emplearla para su labor docente.

[4] https://recrea.cuaieed.unam.mx/

Boletín mensual

Dada la necesidad de estrechar la comunicación entre los miembros de la comunidad y proveer de información de utilidad para el ejercicio de la práctica docente universitaria, se emite un boletín mensual cuyo objetivo es mantener contacto con la población interesada, dar seguimiento y ayudar a generar un sentimiento de pertenencia a la comunidad. Adicionalmente, informar sobre los eventos y acontecimientos de relevancia para la innovación educativa en el contexto universitario.

Cada boletín está estructurado por cuatro secciones: palabras de bienvenida, invitación al evento del mes, sugerencias de recursos para informarse sobre tendencias en innovación educativa y una reseña de lo acontecido en el evento anterior. En el año 2022 se emitieron 10 boletines y un mensaje de bienvenida, el cual acrecentó el número de destinatarios, se envía a quienes se registran a la comunidad ReCrea.

Eventos mensuales

Los eventos ReCrea buscan reunir a la comunidad y promover en sus integrantes la formación en tendencias de innovación educativa que fortalezcan la labor docente, misma que se propone en dos vías: la información a nivel introductorio de algún tema relativo a tendencias de innovación educativa que sea de interés en la población participante y buscar el intercambio de experiencias y perspectivas de las y los participantes con la finalidad de nutrir el diálogo y el aprendizaje entre la población asistente que manifieste su interés en el tema tratado en el evento.

Si bien cada evento tiene sus objetivos particulares, los objetivos generales son:

Las y los participantes:

- Reflexionarán en torno a las tendencias en innovación en educación y su posible aplicación en el contexto en el que imparten clases.
- Compartirán experiencias de enseñanza con otros integrantes de la comunidad.
- Diseñarán experiencias novedosas de aprendizaje.
- Todos y todas las presentes se involucrarán en las actividades.

Los eventos poseen las siguientes características:

- Duración de 120 min.
- Dirigidos a una población mayormente docente de educación media superior, superior y posgrado.
- Se consideran distintas metodologías para su desarrollo.

Hasta agosto de 2022 se han realizado seis eventos con distintas temáticas y metodologías de trabajo. En la tabla 5 se enlistan el objetivo de cada uno de los eventos, el tema de tendencia de innovación educativa que se trabajó, así como la forma en que se abordó, es decir, la metodología de trabajo a lo largo de la sesión.

Tabla 5. Características de cada evento ReCrea en el 2022

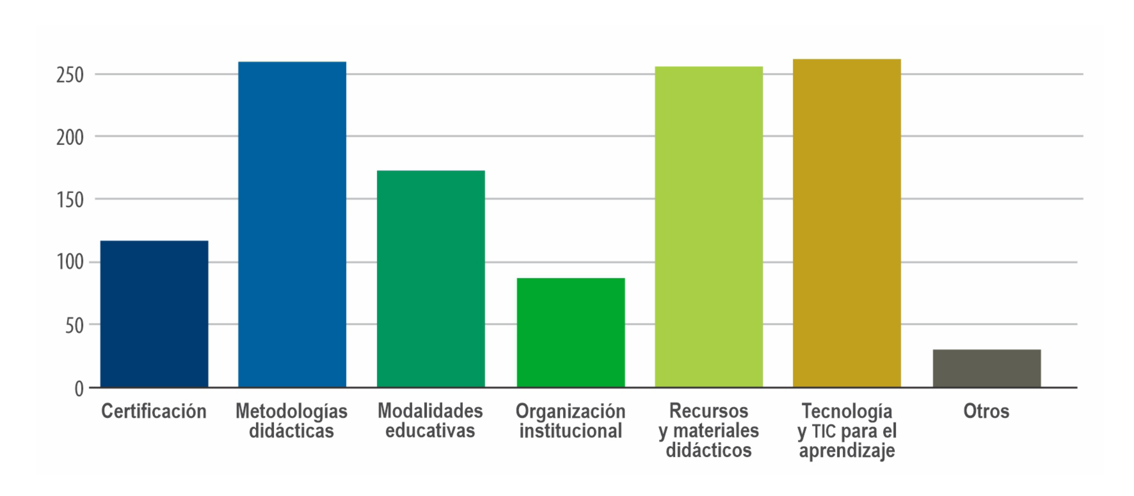
Nombre	Objetivo	Tema	Metodología de trabajo
Cine debate. La mirada innovadora de "Escritores de la Libertad"	Analizar el proceso, los elementos, condicionantes e implicaciones de desarrollar innovaciones en la enseñanza.	Innovación en el aula	Cine debate
Escape *room*. El reto de activar el aprendizaje	Identificar generalidades del aprendizaje activo a través de una estrategia basada en juegos.	Aprendizaje activo	Aprendizaje basado en juegos por medio de un *escape room*
Storytelling para enseñar y aprender	Identificar características del *storytelling* como estrategia de enseñanza y de aprendizaje, asimismo, generar una historia para la enseñanza.	*Storytelling*	Charla con un académico experto en la temática
Laboratorio de Evaluación Auténtica	Compartir las estrategias de evaluación del y para el aprendizaje que les han resultado más efectivas a los docentes de la comunidad. Identificar las premisas fundamentales de la evaluación auténtica y diseñar una versión preliminar de estrategia para la evaluación auténtica.	Aprendizaje activo	Laboratorio de aprendizaje
Adaptarse a la modalidad híbrida con *design thinking*	Utilizar el método de pensamiento de diseño para proponer una solución a las necesidades de enseñanza y aprendizaje en la modalidad híbrida del contexto universitario, así como identificar las premisas fundamentales de la modalidad híbrida para la enseñanza en el contexto universitario .	Modalidad híbrida en la enseñanza superior	*Design thinking*
Habilidades a lo largo de la vida en la modalidad híbrida	Reflexionar sobre la importancia del desarrollo de habilidades para la vida (*soft skills*) a lo largo de la vida (*lifelong learning*) y utilizar metodologías ágiles para proponer acciones que promuevan el desarrollo de habilidades para la vida en la modalidad híbrida.	Habilidades para la vida y aprendizaje a lo largo de la vida	Kanban
Prepárate para el aula invertida	Comprender los aspectos teórico-metodológicos del aula invertida así como la experiencia al implementarla en una institución de educación superior.	Aula invertida	Clase magistral
Promueve el pensamiento crítico con "Creer y dudar"	Experimentar la metodología "Creer y dudar" de Peter Elbow por medio del uso de escenarios para la toma de decisiones.	Pensamiento crítico	Creer y dudar
Aprendizaje basado en proyectos de impacto social	Implementar técnicas de *design thinking* para descubrir algún problema que se quiera abordar desde el aula, buscar soluciones y aliados; y hacer un plan de trabajo para llevar a cabo nuestro proyecto.	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje colaborativo

Para dar un panorama general de la respuesta de la población ante la propuesta que se hace de los elementos que componen el proyecto ReCrea, se desprenden algunas características generales. A más de un año del lanzamiento del proyecto, la cantidad de registros a la comunidad alcanzó más de 400 docentes. La edad promedio de quienes componen la comunidad es de 47 años, en un rango etario entre los 25 y los 73 años, donde la población femenina alcanza aproximadamente el 75%.

Parte de la información que se solicita en el registro, con la finalidad de acercarnos mejor a los intereses y contextos de desarrollo, es el nombre o disciplina de la asignatura que cada docente imparte, es de llamar la atención que la asignatura de **inglés** es la más común entre la población registrada, seguida de **diseño** y asignaturas con **temáticas educativas,** luego **historia, investigación, administración** y **comunicación,** también se encuentran registros de asignaturas como **matemáticas, biología, psicología, química, español,** entre otras, mismas que coadyuvan a la pluralidad y el enfoque interdisciplinario que esta comunidad persigue.

Otro dato relevante que se obtiene del formulario de registro a la comunidad, se relaciona con las tendencias en innovación educativa que le interesan a la población registrada, estas tendencias se seleccionaron de entre una lista preestablecida.[5] En la **figura 6** se muestra que “metodologías didácticas”, “recursos y materiales didácticos” y “tecnología y TIC para el aprendizaje” son las tendencias en innovación que más interesan a la comunidad.

Figura 6. Cantidad de docentes universitarios interesados en distintas tendencias de innovación educativa



[5] Estas tendencias se obtienen del análisis de documentos internacionales como el EDUCAUSE *Horizon Report*, el *Innovating Pedagogy*, entre otros. Estos análisis están disponibles en el Mapa de Tendencias en innovación educativa de la CUAIEED. El tablero está disponible en:https://public.tableau.com/app/profile/innovacion.cuaieed/viz/Tendenciasenin-novacineducativa_V2/TendenciasenIEporclase-ao-medio2

Adicionalmente, y en reconocimiento de la importancia de la participación y el intercambio de reflexiones y experiencias entre docentes, se diseñó y lanzó un instrumento para recolectar las opiniones y motivaciones de las y los asistentes a los eventos ReCrea, el cuestionario tuvo una aplicación de carácter voluntario y se obtuvieron un total de 115 respuestas entre el 9 de mayo y el 2 de julio de 2022. Destacan dos resultados: I) las redes sociales y el boletín como los medios más importantes para enterarse de los eventos, II) se preguntó sobre los contenidos abordados en los eventos y su vinculación con la labor docente que desempeñan, así como su cercanía con el concepto que cada una y cada uno tienen de la innovación educativa. En la tabla 6 se muestran por porcentajes las respuestas registradas en una escala tipo *likert* de Muy de acuerdo a Muy en desacuerdo.

Tabla 6. Resultados del instrumento aplicado a participantes de los eventos ReCrea

Reactivo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Los temas que se han abordado en los eventos ReCrea tienen estrecho vínculo con la innovación educativa	71.93%	18.42%	1.75%	0.00%	7.89%
Los eventos de la comunidad ReCrea son útiles para mejorar mi labor docente	64.04%	26.32%	0.88%	0.00%	6.14%
Los temas abordados en los eventos ReCrea son cercanos a la realidad de mi práctica docente	64.04%	25.44%	1.75%	0.00%	7.89%

Se puede percibir que la mayoría de las respuestas se inclinan a estar de acuerdo con la vinculación, cercanía y pertinencia de los temas vistos en los eventos; sin embargo, será importante considerar aquellas respuestas que difieren para hacer una oferta que atienda una mayor diversidad de necesidades.

ReCrea se encuentra en constante cambio desde su conceptualización hasta su implementación, partiendo de la idea de que las comunidades profesionales de aprendizaje se sustentan en el interés y participación de quienes la conforman, se considera un referente nodal la comunicación e intercambio de ideas con el profesorado que se interese en innovar en su práctica docente, por ello, es importante vislumbrar que el proyecto requiere continuar construyéndose para robustecer el sentimiento de pertenencia entre sus integrantes, diversificar las formas de colaboración y contribución de tal modo que se logre consolidar propiamente una comunidad profesional de aprendizaje donde la comunicación sea más horizontal y surjan propuestas de intervenciones por parte de la misma comunidad.

Conclusiones

La formación docente es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional (Cheheybar y Kuri, 2003), cuyo objetivo se complementa con la disposición y apertura del profesorado, al colocarse en el camino de la introspección e identificar sus saberes y aquellos que les falta por construir, de modo que también impacte su práctica docente y permita hablar de viva voz sobre innovación. El proceso de una innovación supone abrir posibilidades, considerar distintas perspectivas, aproximaciones y detección de necesidades, enmarcadas en un contexto educativo; el cual puede facilitar la incorporación de cambios a las formas de aproximarse a las nuevas generaciones de jóvenes.

El compromiso con la formación docente en torno a la mejora de las intervenciones parte de la consideración a las tendencias de innovación educativa universitaria. Es así que cobra relevancia compartir los hallazgos de esta primera iteración que el proyecto ReCrea y la primera versión del MOOC arrojaron para usarse como insumos y fortalecer las propuestas, con miras a extender su alcance al incrementar el número de participantes, integrar una comunidad profesional de aprendizaje, enriquecer los recursos libres disponibles y recuperar las experiencias de innovación en las intervenciones de formación del profesorado así como en las experiencias de aprendizaje.

Los análisis y valoración de las actividades de formación en innovación educativa del profesorado han permitido definir líneas de mejora, que han dado paso a una segunda versión del MOOC: "Innovar la enseñanza con design thinking" que en cuatro módulos permite a los profesores diseñar su propuesta de innovación en la enseñanza, disponible en la plataforma de COURSERA desde julio del 2022.[6]

En relación con el proyecto ReCrea, la experiencia adquirida en el 2022, ha permitido un acercamiento a la comunidad y conocer a grandes rasgos sus necesidades en la labor educativa. La pluralidad expresada a través de diversos puntos de vista permitirá dar rumbo para implementar acciones que ayuden a consolidar una comunidad profesional de aprendizaje sobre innovación educativa a través de la búsqueda de la reflexión docente, la construcción colaborativa de saberes, el apoyo horizontal para la construcción de redes de apoyo y contender al reto de innovar en la enseñanza.

La labor de promover la innovación educativa es un proceso continuo que, al igual que la innovación misma, debe ajustarse continuamente, adaptarse a las necesidades contextuales que marcan pautas para diversificar las estrategias de formación del profesorado en innovación educativa. Se requiere de más programas y estrategias de formación de profesores para enseñar, desarrollar o fortalecer las habilidades para innovar, de lo contrario, los esfuerzos institucionales por desarrollar propuestas de innovación serán limitados.

[6] Plataforma COURSERA, "Innovar la enseñanza con *design thinking*": https://www.coursera.org/learn/designthinking-docencia?

Bibliografía

Andagoya, W. G., & Fuertes, M. E. (2020). El profesorado: Un factor clave en la innovación educativa. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 24*(2), 212-232. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1327

Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa, 5*(28), 19-31 IPN. Descargado el 24 de octubre de 2017 de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003

Bilbao, G., & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13*(1), 135-151. http://www.redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html

Blank, S. (2013). Why a lean start-up changes everything. *Harvard Business Review*.

Cai, Y. (2017). From an Analytical Framework for Understanding the Innovation Process in Higher Education to an Emerging Research Field of Innovations in Higher Education. *The Review of Higher Education, 40*(4), 585-616.

Canelo Calle, J. (2020). *La construcción de la identidad docente a través del análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros* [Ph.D. Thesis, Universitat Ramon Llull]. En TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). http://www.tdx.cat/handle/10803/669964

Carangui, L., Cajamarca, O., & Mantilla, X. (2017). Impacto del uso de simuladores en la enseñanza de la administración financiera. *Innovación Educativa, 17*(75). Recuperado el 30 de julio de 2020 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000300103&lng=es&tlng=es

Carrera Martínez, N., & Dalla Vecchia, T. (2022). Comunità di apprendimento professionale per l'innovazione scolastica. *IUL Research, 3*(5), 338-356. https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.285

Chehaybar y Kuri, E., & Amador Bautista, R. (Co-Coordinadora y Coautora). (2003). Procesos y Prácticas de la Formación Universitaria. *Pensamiento Universitario*, (93), 211.

De Agüero, M. (2019). La formación y el desarrollo profesional de los profesores: conceptos, iniciativas y modelos. En M. Sánchez Mendiola, A. Martínez Hernández (Eds). *Formación docente en la UNAM: antecedentes y la voz de su profesorado*. México, UNAM, pp. 161-190.

Dyer, J. H., Gregersen, H., & Christensen, C. M. (2009). The innovator´s DNA. *Harvard Bussiness Review*: https://hbr.org/2009/12/the-innovators-dna

DuFour, R. (2004). What Is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, 61, 6-11. https://www.ascd.org/el/articles/what-is-a-professional-learning-community

Ellis, A. (2017). The nature of educational innovation. En A. M. Sidorkin, M. K. Warford (eds.), *Reforms and Innovation in Education*. Springer International Publishing AG. DOI 10.1007/978-3-319-60246-2_3

González-Nieto, N. A., & Fernández-Cárdenas, J. M. (2021). Innovación educativa ante el COVID-19. *Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR*, (11). https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/138

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCASE Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Hodgson, C., & Wilkerson, L. (2011). Faculty Development for Teaching Improvement. En Y. Steinert. *Faculty Development in the Health Professions A Focus on Research and Practice* (pp. 29-52). Canada: Springer.

Kang, T., Wei, Z., Huang, J., & Yao, Z. (2020). MOOC Student Success Prediction Using Knowledge Distillation. En 2020 *International Conference on Computer Information and Big Data Applications (CIBDA)* (pp. 363-367). DOI 10.1109/CIBDA50819.2020.00088

Lozano, A., & Gallardo, K. E. (2017). Taxonomía de competencias para la innovación educativa. En M. S. Ramírez y J. R. Valenzuela (Eds.), *Innovación educativa: investigación, formación, vinculación y visibilidad* (pp.85-108). Madrid: Editorial Síntesis.

Naldi, M. (2019). *A review of sentiment computation methods with R packages*. https://doi.org/10.48550/arxiv.1901.08319

Mohammad, S., & Turney, P. (2010). Emotions Evoked by Common Words and Phrases: Using Mechanical Turk to Create an Emotion Lexicon. En *Proceedings of the {NAACL} {HLT} 2010 Workshop on Computational Approaches to Analysis and Generation of Emotion in Text* (pp. 26-34). Association for Computational Linguistics. https://aclanthology.org/W10-0204

Murillo Torrecilla, F. J., & Krichesky, G. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(1),65-83. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790005

Prado, J. A., González-Flores, P., Luna, V., & Sánchez, M. (2021). Perspectivas de la comunidad de la UNAM sobre innovación educativa: un análisis temático del Encuentro "Vocación por lo nuevo". *Innovación Educativa, 21*(86), 45-71.

Pascuas, Y., Vargas, E., & Muñoz, J. (2017). Experiencias motivacionales gamificadas: una revisión sistemática de literatura. *Innovación Educativa, 17*(75). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000300063

Ramírez, M., & Lugo, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. Comunicar: *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 65, 9-20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7555365

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del* COVID-19. (Informe). Plan Ceibal. ANEP. OECD. https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/un-marco-para-guiar-una-respuesta-educativa-a-la-pandemia-del-2020-del-covid-19

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers Workplace: The social organization of schools*. Longman.

Sánchez, M. (2021). *#DIenlínea UNIA: Guía para una docencia innovadora en red.* Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía. https://dspace.unia.es/handle/10334/5981

Setser, B., & Morris, H. (2015). *Building a Culture of Innovation in Higher Education: Design & practice for leaders*. Recuperado el 30 de octubre de 2017 de https://library.educause.edu/~/media/files/library/2015/4/ngt1502-pdf.pdf

Talbert, J. E. & McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American journal of education, 102*(2), 123-153.

The Research-based Design Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher, 32*(1), 5-8.

Tierney, W. G., & Lanford, M. (2016). Conceptualizing Innovation in Higher Education. En Paulsen, M.B. (ed), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Geneva: Springer.

Velázquez, L., Luna, V., & González, P. (2018). ¿Cómo diseñar innovaciones para la Educación Superior? En Sánchez, M. y Escamilla de los Santos, J. (Coords.) *Perspectivas de la Innovación Educativa en Universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360 Primera edición Red de Innovación Educativa (RIE360)*. Ciudad de México, UNAM: Imagia Comunicación.

Capítulo 35

La formación docente en educación superior: ¿*quo vadis*?

Melchor Sánchez Mendiola, Yvonne Steinert

El futuro depende de lo que hagas hoy.
Mahatma Gandhi

Introducción

Los múltiples y diversos temas sobre formación docente abordados en este libro proveen un panorama del amplio y profundo mundo de este campo de estudio. La formación del profesorado universitario en las diversas aristas que tienen que ver con sus tareas docentes, de investigación, administrativas, de divulgación, entre muchas otras, es una de las actividades más importantes de las instituciones de educación media superior y superior (Chehaybar y Kuri, 1996, 1999; Sims et al., 2021; Steinert, 2014; Stes, 2010). Tradicionalmente, la formación docente se ha enfocado en mejorar las habilidades del profesorado para la enseñanza, dejando a un lado otras áreas de igual importancia para el desarrollo profesional de las personas que tienen responsabilidades educativas en las universidades, como son liderazgo, cambio organizacional, desarrollo curricular, evaluación, desarrollo personal, entre otras, situación que hay que reconocer y atender (Sims et al., 2021; Steinert, 2014; Stes, 2010).

Por otra parte, las personas que ejercen una profesión y enseñan diversos aspectos de esta, inevitablemente traen a la mesa de la docencia sus experiencias, sesgos y preferencias personales que, aunados a los matices de su respectiva identidad profesional y gremial, influyen de forma determinante en qué y cómo enseñan y evalúan (Ko et al., 2022; Lewis, 2020). La identidad disciplinaria de los docentes propicia que se le dé preponderancia a actividades de educación continua y desarrollo profesional que estén directamente relacionadas con la disciplina propia, ya que la actualización en el área especializada que constituye la principal tarea profesional de una persona es un *sine qua non* de su competencia en el área. Los factores relacionados con la identidad profesional disciplinaria pueden contribuir a dar menor prioridad a actividades de actualización en docencia; por lo que el desarrollo de la identidad docente presencial y virtual a lo largo de la carrera profesional es un tema que merece mayor atención e investigación (Christensen et al., 2022; Sklar, 2016; Steinert et al., 2019).

El campo de estudio de la formación docente es relativamente nuevo si lo comparamos con otras áreas de la educación superior (Lemoine et al., 2019). Se le etiqueta con nombres diferentes dependiendo del contexto: desarrollo educativo, capacitación docente, desarrollo instruccional, desarrollo profesional, entre otros. En el último medio siglo ha adquirido una categoría importante a través de la

organización de congresos y creación de organizaciones internacionales sobre el tema, así como libros de texto e investigación original, evolucionando en paralelo con los cambios locales y globales que ocurren en el entorno de la educación superior. La identidad misma del constructo de formación docente ha evolucionado y sus límites se han ampliado de manera importante.

En este capítulo se describen algunos efectos de los cambios que ha vivido la formación docente en la época actual, incluyendo la influencia de la pandemia por COVID-19, y se plantean retos futuros y recomendaciones sobre el tema. Como se ha comentado ampliamente en otros capítulos de esta obra, la formación docente tiene un enorme potencial para mejorar el proceso educativo en su conjunto y la manera de interactuar de los elementos y actores que lo conforman. Si las actividades de formación docente se desarrollan en un marco organizacional apropiado, con comunidades de aprendizaje bien integradas, utilizando la evidencia académica publicada sobre el tema, y con apoyo de los diferentes niveles de liderazgo organizacional, no solo tendremos mejores docentes y académicos, sino que el aprendizaje de los estudiantes será más profundo, holístico y relevante, ya que estará en manos de docentes hábiles para enseñar y propiciar el aprendizaje, satisfechos con lo que hacen y preocupados por el bienestar personal propio y de sus estudiantes (Baker y Lutz, 2021; Sims et al., 2021).

Efectos de la pandemia en la formación docente universitaria

La pandemia por COVID-19 causó una enorme disrupción en todos los niveles educativos a nivel global e hizo visible la necesidad de desarrollar habilidades docentes para la educación en línea, y así estar en condiciones de continuar con una educación de calidad aún en situación de confinamiento (Hodges et al., 2020). Por otra parte, el reto pandémico borró las de por sí delgadas líneas entre los espacios laborales y personales de los docentes, entre sus actividades de enseñanza y de diversión, generando ansiedad, incertidumbre, así como una sensación de falta de competencia ante las exigencias de la educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020; Mok et al., 2022).

Kuntz y cols. (2022) describieron algunos cambios importantes en formación docente que ocurrieron durante la pandemia:

1) **Cambio de las perspectivas institucionales.** La transición a la educación en línea durante la pandemia hizo que las universidades y entornos laborales cambiaran sus prioridades para sobrevivir en la crisis, de forma tal que las instituciones dedicaron gran cantidad de recursos humanos, financieros y tecnológicos en la implementación de una repuesta que permitiera continuar con las actividades de enseñanza y aprendizaje. La disrupción creó una oportunidad de oro para fortalecer la formación del profesorado, teniendo en cuenta un contexto difícil y dinámico.
2) **Nuevas y diferentes modalidades de formación docente.** Las instituciones tuvieron que adaptarse a la situación, con una amplia oferta de cursos y seminarios web en modalidad en línea, que además cubriera las necesidades urgentes de estudiantes y docentes. Se implementaron consultas individuales, seminarios masivos por Zoom, Google Meet, WebEx o Microsoft Teams, sesiones virtuales en grupos pequeños, en cantidad y variedad nunca antes vista. Se acumularon gran cantidad de recursos y videos de formación docente en repositorios institucionales y globales. Las modalidades a distancia e híbrida se consolidaron como estrategias efectivas y aceptadas por la comunidad académica.
3) **Accesibilidad e inclusión.** La facilidad de registrarse y asistir a eventos de formación docente en línea propició que estas actividades tuvieran una audiencia enorme, con las ventajas añadidas de participar en eventos internacionales de alto nivel y conferencistas de primera

línea. La mayoría de estas actividades quedaban grabadas para su uso y repetición posterior, incluyendo estrategias de accesibilidad como los subtítulos y traducción a otros idiomas. Por otra parte, muchas actividades eran gratuitas y de bajo costo, lo que aunado a la ventaja de no tener que trasladarse y asistir a eventos desde casa o la oficina, incrementó la asistencia y participación de poblaciones vulnerables y minorías, como estudiantes, mujeres con hijos, académicos de países y universidades con limitaciones económicas, personas con discapacidad, entre otros. La Universidad Nacional Autónoma de México vivió en carne propia este fenómeno, como se describe en varios apartados de este libro, principalmente el capítulo 13.

4) **Mejorías en contenidos y entrega.** Se incorporaron más voces en los cursos y talleres, con mayor participación de docentes que deseaban compartir sus experiencias, innovaciones y resultados. Aumentaron las perspectivas, las diferentes áreas del conocimiento, se involucraron más personas expertas en diseño instruccional y uso de las tecnologías, con mayor participación del estudiantado. Por la premura del tiempo, las actividades tendieron a ser más estructuradas y dirigidas a objetivos concretos, con mayor interactividad y participación activa de los asistentes a las sesiones. Quedó clara la necesidad de desarrollar literacidad digital en la totalidad del profesorado, y dejar atrás la percepción de que el uso de las TIC en educación sea opcional.
5) **Iteraciones rápidas basadas en retroalimentación.** La enseñanza remota y el uso de la tecnología ofreció una mayor posibilidad de recibir retroalimentación de los cursos, talleres y demás eventos. La necesidad de ofrecer gran cantidad de cursos en poco tiempo obligó a dinamizar el proceso de creación, implementación, evaluación y adaptación de las actividades de formación docente. La demanda del profesorado por actividades de formación de calidad hizo que las áreas responsables tuvieran mayor sensibilidad a las necesidades de los docentes.
6) **Compartir recursos.** Los conferencistas y participantes en las sesiones de formación docente compartieron sus ideas, recursos, presentaciones y demás material, con la comunidad local y global. Se consolidó el espíritu colaborativo de la comunidad académica y estudiantil, a todos los niveles, con el apoyo institucional para la creación y adaptación de repositorios digitales públicos, sin costo, fácilmente accesibles.
7) **Enfoque en la salud mental y empatía.** Fue aparente desde el inicio de la pandemia el gran impacto en la salud mental y aspectos socioemocionales de los docentes y estudiantes, así como del personal administrativo y de apoyo en las universidades. La amplia variedad de factores que impactan en el proceso educativo en condiciones de emergencia debe tomarse en cuenta, para balancear las prioridades del trabajo y personales, realizar ajustes sobre la marcha y no perder de vista el bienestar individual, familiar y de la comunidad académica y estudiantil.

La gran cantidad de lecciones aprendidas durante este difícil proceso nos hicieron ver que aún tenemos un largo camino por andar en investigación, implementación y evaluación de la formación docente en las diversas áreas del conocimiento. El futuro es un blanco móvil y dinámico no predecible, por lo que debemos hacer lo posible por desarrollar aptitudes y habilidades que nos ayuden a ser ágiles para enfrentar situaciones imprevistas, similares a las vividas en los últimos años. Ello implica hacer ejercicios de prospectiva, planeación e imaginación para vislumbrar espacios de oportunidad y estrategias innovadoras que contribuyan al avance del campo de la formación docente. El nuevo contexto social exige una profunda reforma de los métodos de enseñanza y evaluación en todos los niveles educativos, y lo requiere en el corto plazo con visión de largo plazo.

Es fundamental reconocer que la pandemia reveló enormes carencias y diferencias de disponibilidad de recursos de instituciones educativas, docentes y estudiantes. Las condiciones de las personas que tradicionalmente se han encontrado en situación de desventaja y vulnerabilidad, como las brechas digitales y económicas, se vieron exacerbadas en los últimos años. Situaciones como el acceso a recursos tecnológicos sofisticados, conectividad confiable a la red, andamiaje organizacional y familiar para enfrentar las difíciles condiciones de salud, emocionales, económicas y de seguridad que forman parte de la cotidianeidad de muchos estudiantes, profesores y trabajadores universitarios, han visibilizado una compleja red de realidades que ameritan reflexiones y acciones en múltiples niveles (Mok, 2022; Pelletier et al., 2022).

El profesorado se encuentra en una posición única para participar en los cambios que se requieren en docencia y en los roles de profesores y estudiantes en este proceso, ya que posee la experiencia y responsabilidad necesarias para una apropiada implementación de los cambios organizacionales. Las y los docentes están en la primera línea de atención y comunicación con los estudiantes, por lo que se encuentran en una posición ideal para tomar el pulso de la situación y mejorar la calidad del proceso educativo. Huelga decir que los profesores y las profesoras son seres humanos, y que constituyen el principal activo de las universidades. No olvidemos las palabras de Michael Whitcomb: "*La meta de la formación docente es proveer a los profesores con las habilidades relevantes para su contexto institucional, su posición en la institución y mantener su vitalidad, ahora y en el futuro*" (Whitcomb, 2003).

Retos presentes y futuros de la formación docente

Diversos autores han escrito trabajos sobre el futuro de la formación docente en las universidades, en las siguientes líneas se rescatan algunas de sus principales ideas para así replantearlas a la luz de la compleja situación actual (Abd Kadir, 2022; Ahmad Zaky et al., 2022; Baker y Lutz, 2021; Chehaybar y Kuri, 1996, 1999; Kereluik et al., 2013; Maleki et al., 2022; Steinert, 2014).

Ampliar el panorama y el alcance de la formación docente

Uno de los principales retos es el tradicional enfoque de la formación docente restringido a métodos de enseñanza, ya que si bien es fundamental desarrollar habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar mejor y promover el aprendizaje, es claro que a estas alturas del siglo XXI no son suficientes para hacer frente a los complejos retos de la educación superior en la sociedad moderna (Ahmad Zaky et al., 2022; Balhara et al., 2022; Fallis et al., 2021; Hessen y Schmelkes, 2022; Kereluik et al., 2013).

Los múltiples roles del profesorado en las universidades, la necesidad de generar cambio a nivel individual y sistémico, la importancia de incorporar la evidencia publicada en las actividades educativas, así como la pertinencia de actualizar los modelos de formación docente para que sean congruentes con la complejidad de los problemas y retos, deben motivarnos a ampliar el modelo restringido y estrecho de la formación docente tradicional.

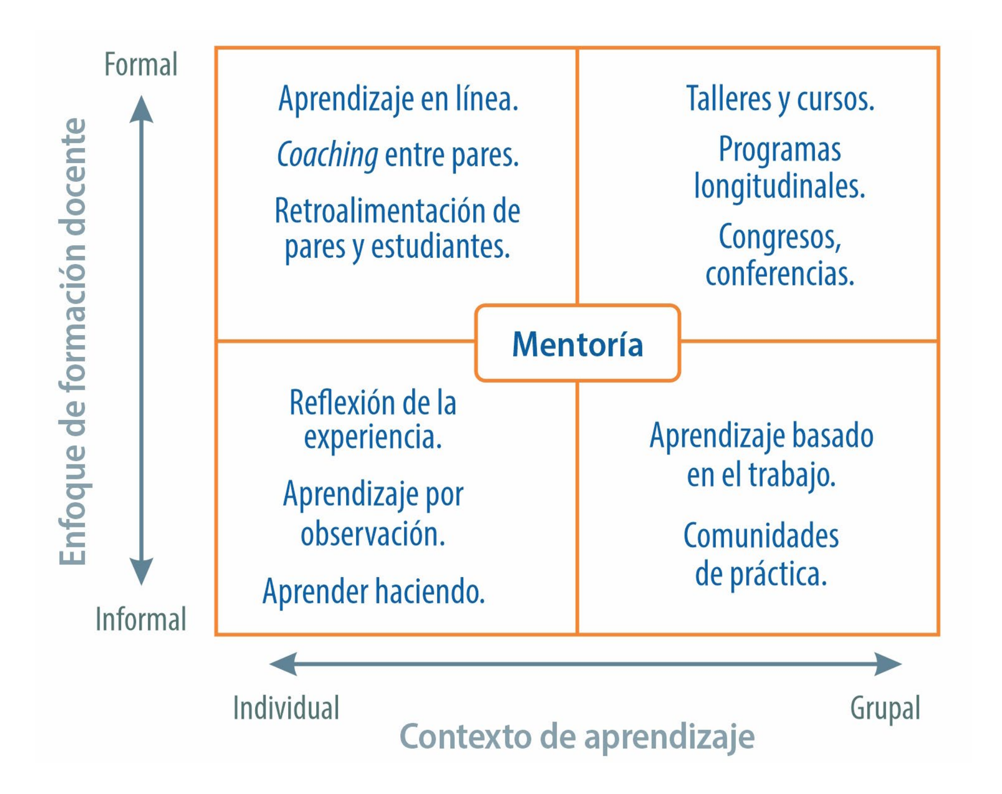
Algunos de los "nuevos" contenidos a incorporar en actividades de formación docente son los siguientes: liderazgo y cambio organizacional; desarrollo personal y atención del bienestar de los estudiantes; habilidades para progreso académico; diseño e implementación curricular; actividades de desarrollo académico en docencia (*teaching scholarship*, en inglés); habilidades socioafectivas e inteligencia emocional; educación interprofesional; trabajo inter y transdisciplinario; educación basada o informada por evidencias; desarrollo y reconocimiento de la identidad docente; movilización del conocimiento educativo; ciencias de la complejidad en educación; competencia intercultural; diversidad, equidad e inclusión; inteligencia artificial en educación; entre otros (Kereluik et al., 2013; Lehmann, 2021; Lewis y Steinert, 2020; Shelton et al., 2022; Sklar, 2016; Steinert, 2014).

Ampliar las estrategias y modalidades de formación docente: más allá de los cursos y talleres

Como se comentó en el capítulo 1, la formación docente tradicional con frecuencia se limita a la impartición de cursos formales sobre cómo enseñar, con valor curricular en el sistema institucional local de incentivos y recompensas, habitualmente organizados por las autoridades institucionales. Estas actividades son auto-contenidas, con tareas aisladas, primordialmente en formato de cursos o talleres presenciales (aunque es cada vez mayor el uso de la modalidad en línea), realizados en espacios fuera del trabajo. Es imperativo planear y realizar actividades en otros contextos, dirigidas a proveer habilidades más allá de las estrictamente pedagógicas y didácticas, en formatos innovadores y modalidades mixtas/híbridas, de estructura más longitudinal y distribuida, así como aprovechar la riqueza de las actividades informales y de las realizadas en el contexto del trabajo, fuera de los escenarios artificiales de aulas, laboratorios y auditorios.

Es importante combinar las actividades tradicionales como cursos y talleres, presenciales o en línea, con acciones en los espacios del trabajo cotidiano de los docentes y sus actividades de aprendizaje informales. Como se describió en la propuesta de perspectivas sobre formación docente de Steinert descrita en el Capítulo 1 de este libro **(figura 1),** es necesario explorar enfoques y métodos no tradicionales para continuar avanzando en el desarrollo de una verdadera "pedagogía del espacio de trabajo". De esta forma se migra de actividades que se hacen a los profesores de forma vertical e impuesta, a un proceso de cambio más longitudinal, integrado y complejo que se realiza de forma más integrada y participativa con el profesorado.

Figura 1. Modelo de formación docente (publicado originalmente en el capítulo "Becoming a Better Teacher: From Intuition to Intent", Steinert 2010. Reimpreso con permiso del American College of Physicians © 2010).



En consecuencia, debemos trascender la noción utilitaria de desarrollo de los docentes con episodios separados, discretos, finitos, pobremente integrados, hacia una de promoción del aprendizaje continuo, integrado en contextos más auténticos, que utilice de forma adecuada las diversas modalidades existentes (presencial cara-a-cara, en línea, mixta o híbrida) aplicando el modelo de "paisaje de aprendizaje" de Nordquist (2016). Un enfoque interesante para lograr esta ampliación es la creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje, integradas por académicos interesados en el tema, auxiliados por expertos en formación docente y apoyados por las autoridades institucionales (Pelletier et al., 2022; Sims et al., 2021; Steinert et al., 2016, 2020).

El docente como persona y su formación

El desarrollo de la identidad de un profesor o profesora como docente forma parte fundamental del proceso de internalización de la función educativa en las personas que se dedican a la enseñanza. Es importante comprender qué es la identidad docente y cómo esta complementa la identidad profesional disciplinaria del profesorado, para estar en condiciones de apoyar este proceso de desarrollo y fomentar las condiciones apropiadas para el mismo (Sklar, 2016; Steinert et al., 2019; Van Lankveld et al., 2017, 2021). El desarrollo de una sólida identidad docente en el contexto de la educación superior es un proceso complejo, en virtud de que el profesorado tiene múltiples roles en las universidades y sitios de trabajo, y el ambiente laboral generalmente apoya más la identidad de especialidad disciplinaria que la educativa.

En el caso de las instituciones de investigación, la identidad del investigador generalmente tiene preponderancia sobre la identidad docente, lo que causa tensiones en la persona e influye en sus preferencias de actividades de desarrollo profesional y actualización. Una fuerte identidad docente ayuda a que el profesorado disfrute y se comprometa con la función docente, busque actividades de formación sobre temas educativos, y permanezca en estas funciones por un tiempo prolongado (Christensen et al., 2022; Steinert et al., 2019; Van Lankveld et al., 2017, 2021).

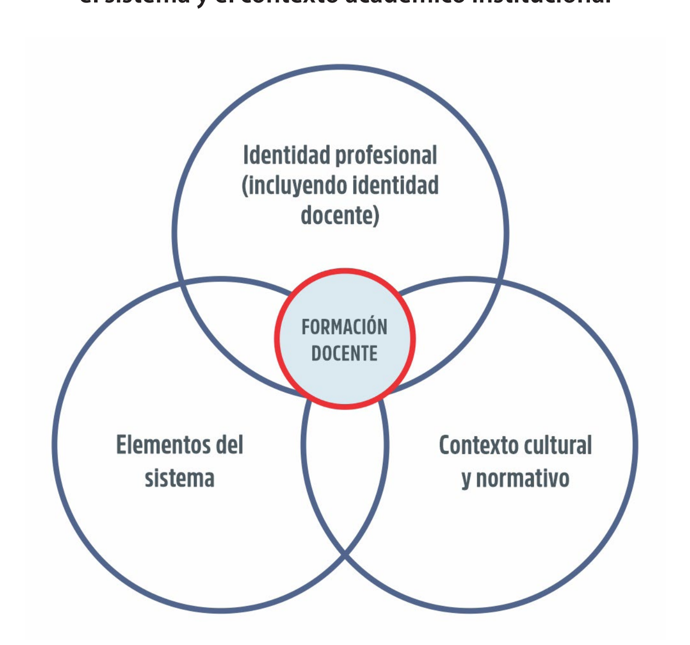
Existen diversas estrategias para utilizar la formación docente como una palanca de desarrollo para la identidad docente del profesorado: incluir los conceptos y facetas de la identidad docente en la oferta de formación, con preguntas sobre este tema; incorporar el desarrollo de la identidad docente en programas longitudinales, con oportunidades de crear redes y comunidades de aprendizaje sobre educación; promover la práctica reflexiva y la metacognición en las actividades de formación; utilizar modelos de mentoría, tutoría y aprendizaje por pares en los cursos y talleres; discutir y analizar el tema en las actividades académicas cotidianas y en los procesos de promoción académica (Steinert et al., 2019; Van Lankveld et al., 2017, 2021). En la medida que el profesorado abrace su identidad docente y reciba apoyo en el proceso, se fomentará una cultura que considere a la faceta educativa como componente indispensable del trabajo universitario, que en la época actual incluye tanto la faceta presencial como la virtual (Beach et al., 2021; Cook y Steinert, 2013).

Por otra parte, el profesor no es solo un receptáculo que debe adquirir competencias y habilidades de enseñanza y evaluación, sino que es una persona multidimensional con un amplio abanico de habilidades y potencial a desarrollar para fortalecer sus diferentes roles. Por ello la formación docente debe preocuparse también por el bienestar del profesorado y su satisfacción personal, para disminuir el desgaste profesional y trastornos psicoemocionales (Lemoine et al., 2019; Sklar, 2016; Toner et al., 2021).

Un factor importante para la formación docente en las universidades es el progreso en la carrera institucional del profesorado, por lo que el desarrollo personal, la autoestima, el reconocimiento tácito y explícito de las organizaciones, de los pares y de los estudiantes a la función docente, son

primordiales para fomentar una actitud positiva y propositiva hacia este tipo de actividades (Sklar, 2016; Steinert, 2014). Para ello es importante que el profesorado exija que la institución en que ejerce la docencia se preocupe realmente por el proceso educativo y el bienestar de la comunidad académica y estudiantil, además de que se proporcionen reglas y lineamientos transparentes y explícitos para el progreso académico, laboral y personal. La formación docente en las instituciones educativas puede constituirse en un verdadero catalizador del cambio, al propiciar la interacción entre los diversos elementos del sistema con el desarrollo de la identidad docente y profesional, en un contexto cultural y normativo **(figura 2).**

Figura 2. La formación docente como enlace de la persona, el sistema y el contexto académico institucional



La formación docente y las organizaciones

El papel de la formación docente en las organizaciones es muy relevante, ya que puede tener influencia en el uso de recursos humanos, financieros y tecnológicos, así como en el desarrollo de infraestructura para apoyar a la educación. Es responsabilidad de las organizaciones educativas crear o adaptar espacios físicos o virtuales para que las actividades de formación docente ocurran de manera digna, así como crear espacios en los organigramas, aulas y áreas administrativas para el personal que se dedica a organizar e implementar la formación docente (Abd Kadir, 2022; Baker y Lutz, 2021). El simbolismo y relevancia política que tienen el apoyar explícitamente de manera visible a la formación docente y las instancias responsables de la misma, es una inversión institucional que redituará frutos a corto y largo plazo (Lehmann, 2021; Maleki et al., 2022).

Como se mencionó anteriormente, el establecimiento de políticas y procedimientos que apoyen la formación docente en las organizaciones es un elemento que debe ser atendido. Por ejemplo, la definición de caminos académicos de progreso para la docencia, con reglas claras y criterios realistas,

así como el reconocimiento de la excelencia en docencia, pueden contribuir a crear una cultura organizacional proclive a mejorar las habilidades de los docentes (Shelton et al., 2022; Sklar, 2016; Steinert et al., 2012). Un componente importante del reconocimiento de la docencia implica avanzar de forma decidida y creativa en el reconocimiento del desarrollo académico, ampliando el modelo de lo que es importante en las universidades para transitar de la preponderancia absoluta de la investigación original, medida principalmente con publicaciones en revistas indizadas de alto impacto, a un esquema más amplio y balanceado que incluya aplicación e implementación, síntesis y docencia, como plantean diversas organizaciones en la Declaración de Evaluación de la Investigación de San Francisco (DORA por sus siglas en inglés, https://sfdora.org).

En mayo de 2022 tuvo lugar la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO en Barcelona, España, evento en el que se presentaron varios documentos para plantear un mapa de ruta y una gran cantidad de estrategias para mejorar la situación de la educación superior (https://www.whec2022.org/EN/homepage/whec2022-resources). Como parte de este conjunto de acciones se propuso la implementación de nuevos modelos colaborativos que trasciendan los silos disciplinarios, para moverse de la multidisciplina rígida fragmentada hacia unas inter y transdisciplinas más integradas y adaptativas. También se indicó la necesidad de usar diferentes maneras de saber y conocer respetando la diversidad, a través de diversas epistemologías que ayuden a tender puentes entre las diversas áreas del conocimiento (Hessen y Schmelkes, 2022). Para ello es indispensable promover el desarrollo de la formación docente en todos los países y niveles educativos, con una lente de humildad intelectual y cultural.

Investigación en formación docente y evaluación

Uno de los retos fundamentales para avanzar es la investigación sobre formación docente. A pesar de que en las últimas décadas se ha incrementado el número y calidad de las publicaciones de investigación sobre esta temática, aún falta un largo sendero por transitar (Steinert, 2014, 2020). Conforme avanzan las ciencias del aprendizaje y la sofisticación metodológica de la investigación educativa, se hace necesario que los trabajos de investigación en formación docente incorporen dichos avances en sus protocolos y estrategias analíticas. Varios autores han elaborado propuestas para mejorar la investigación en el área, que gradualmente se han implementado en algunos centros académicos (O'Sullivan y Iby, 2011; Steinert et al., 2021). Es necesario profesionalizar aún más la investigación en el campo y enfatizar la necesidad de múltiples perspectivas y paradigmas investigacionales que generen avances en el área. En el capítulo correspondiente de este libro (capítulo 33) se profundiza sobre este reto y se plantean algunas recomendaciones.

Por otra parte, debemos mejorar las formas como aplicamos la evidencia existente en educación, para llegar a una verdadera formación docente informada por la evidencia académica, y trasladar el conocimiento original publicado en revistas académicas con arbitraje por pares a las trincheras de la práctica educativa (Sánchez-Mendiola, 2012). Los docentes tenemos la responsabilidad de adquirir las habilidades necesarias para generar preguntas educativas contestables que surjan de la práctica, vivir y modelar una práctica docente reflexiva, saber buscar literatura académica sobre formación docente en las bases de datos disponibles, evaluar críticamente la literatura sobre el área, aplicar los resultados de las investigaciones en la práctica, así como explorar los conceptos de investigación educativa traslacional, movilización del conocimiento y ciencias de la implementación (Thomas y Bussières, 2021). Los docentes y académicos involucrados en formación docente debemos ser consumidores educados de la investigación educativa, para aplicarla de forma razonada e integral en la práctica.

Un tema particularmente relevante en la investigación sobre formación docente son las variables a evaluar. Tradicionalmente se evalúa en este tipo de actividades solamente la asistencia y satisfacción, en ocasiones también los cambios en conocimientos o conductas, principalmente por autorreporte, con todos los retos y limitaciones que ello implica (O'Sullivan y Irby, 2011; Steinert, 2014). Es necesario migrar a modelos más amplios de evaluación que vayan más allá del tradicional esquema de Kirkpatrick (reacción o respuesta, aprendizaje, comportamiento y resultados), hacia modelos como el propuesto por Donald Moore para educación continua y desarrollo profesional continuo, que poseen una mayor granularidad y espectro de acciones y efectos relevantes para todos los actores del sistema educativo, incluyendo los impactos en la sociedad (Moore, et al., 2018).

Formación docente en respuesta a tendencias emergentes

La cantidad de innovaciones y tendencias emergentes que pueden tener un enorme impacto en la educación superior son demasiadas para explorarlas a detalle en este capítulo, pero es indispensable tenerlas en el radar de la planeación de acciones de formación docente para incorporarlas a corto plazo. Algunos ejemplos de estas tendencias son: inteligencia artificial, aprendizaje de máquinas, analítica del aprendizaje, metaverso, realidad extendida, microcredenciales, MOOC (cursos masivos abiertos en línea), racismo, maltrato, edadismo, cambio climático, inequidad y brechas digitales/literacidades, trabajo remoto, educación interprofesional, interculturalidad (Ahmad Zaky et al., 2022; Balhara et al., 2022; Cohen et al., 2022; Ko et al., 2022; Lemoine et al., 2019; Pelletier et al., 2022; Shelton et al., 2022; Toner et al., 2021). Este conjunto de conceptos, métodos, herramientas y estrategias se están desarrollando velozmente, e implican un complejo reto para el profesorado y los responsables de las actividades de formación docente en las universidades.

Algunas propuestas

La era moderna requiere enfoques disruptivos e innovadores en la formación docente universitaria. Diversos autores proponen recomendaciones para entrar a una nueva época de formación docente, la "era de la comunidad global" (Baker y Lutz, 2021; Shelton et al., 2022):

- **Priorizar las prácticas para un adecuado balance vida-trabajo.** Los límites que teníamos en nuestras tareas docentes, laborales y actividades personales fueron borrados por la pandemia de una forma que no podíamos imaginar. El trabajo a distancia, la educación remota de emergencia, la consejería y mentoría en línea, con frecuencia se siguen haciendo en el hogar, a pesar del regreso a actividades presenciales, con diversas implicaciones personales, legales, laborales, financieras y sociales (Toner et al., 2021). Una parte no trivial de las actividades del profesorado ya no implica interacciones presenciales entre personas, muchas de las reuniones de trabajo ahora ocurren en línea, al tiempo que las secuelas a largo plazo de la pandemia en los aspectos biológicos, psicoafectivos, educativos y financieros siguen causando estragos.

  Es necesario apoyar al profesorado de todas las formas posibles con los recursos institucionales y crear andamiajes de soporte para evitar el desgaste profesional y la deserción. Es indispensable elaborar programas de formación docente que cumplan las necesidades de los docentes, de las instituciones educativas y la sociedad, ya que, si no alineamos estas necesidades con el uso adecuado de los recursos, no lograremos recuperar lo perdido y continuar avanzando. Debemos ser proactivos y creativos para mantener lo logrado y potenciar las capacidades de docentes y estudiantes, repensando lo que es esencial y viable, recalibrando nuestras vidas profesionales a la luz de los recursos humanos, tecnológicos y financieros disponibles.

- **Redefinir las métricas de evaluación y promoción académica.** La afectación por la pandemia en la satisfacción y productividad académica ha sido enorme, sobre todo en las poblaciones vulnerables como mujeres y minorías. Las autoridades y cuerpos colegiados académicos deben reexaminar los criterios para promoción académica, así como los sistemas de incentivos y recompensas institucionales, para colocarlos en una perspectiva que tome en cuenta las realidades de la vida académica actual. Prácticamente todas las universidades tomaron medidas emergentes durante la pandemia, extendiendo tiempos, facilitando trámites, sensibilizando la rigidez de los criterios de evaluación de los docentes, entre otras cosas. Sin embargo, conforme pasa el tiempo, es aparente que estas medidas temporales no son suficientes, y que se requiere un replanteamiento fundamental y estructural de estos sistemas que han sobrevivido el paso de las décadas. Un ejemplo concreto es la iniciativa de la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (DORA, https://sfdora.org), que propone nuevas herramientas y procesos para evaluar la actividad académica, más allá de los artículos de investigación publicados y el número de citas en revistas de alto impacto que crean una falsa sensación de objetividad, equidad y transparencia.

  Una estrategia podría ser el reconocimiento de otros tipos de actividades, como trabajos que resulten de involucrarse y colaborar con la sociedad, actividades de divulgación, implementación del cambio, colaboraciones con estudiantes, entre otros. Las prioridades institucionales y las del profesorado no deberían seguir operando en paralelo o en forma divergente, es imperativo establecer procedimientos que permitan una evaluación más significativa de las trayectorias individuales del profesorado.
- **Aprovechar el involucramiento comunitario de la academia y el aprendizaje basado en la comunidad.** Es fundamental forjar comunidades de aprendizaje locales y a la distancia, que contribuyan a la misión de las universidades de formar ciudadanos comprometidos. Estas tareas tienen un potencial enorme, en las que es necesario fomentar el diálogo entre las diferentes comunidades profesionales y grupos de la sociedad, para que los estudiantes participen en actividades más allá de las paredes de las aulas.
- **Acelerar la agenda de la ciencia abierta, educación abierta, pedagogía abierta, recursos abiertos y datos abiertos** (Ossiannilsson et al., 2020). Durante la respuesta a la pandemia, los enormes beneficios de compartir el conocimiento y recursos fueron visibles. La apertura en educación constituye una plataforma natural para involucrar a la sociedad y el público en general, además de la comunidad académica.

Reflexiones finales

Los sistemas de educación superior son determinantes en la formación de los profesionales del futuro, y requieren que el profesorado, responsable de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, posea las habilidades docentes necesarias para que el proceso educativo transcurra de la mejor manera posible, con los recursos disponibles.

Los resultados finales de la formación docente van más allá de lo que se aprende en los cursos o talleres, por lo que debemos pensar en procesos y resultados más auténticos, pertinentes, holísticos, integrados y de largo plazo. Es necesario ampliar el panorama y alcance de la formación docente en las universidades, avanzar y promover la formación docente informal y en los espacios de trabajo reales, y enfocarse en los docentes como personas, para progresar en este tema tan fundamental.

Bibliografía

Abd Kadir, E. (2022). A Review on The Role of Technology Leadership in Teaching and Learning at Higher Learning Institutions in Post COVID-19. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH), 7*(5), e001506. https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i5.1506

Ahmad Zaky El Islami, R., Anantanukulwong, R., & Faikhamta, C. (2022). Trends of Teacher Professional Development Strategies: A Systematic Review. Shanlax International *Journal of Education, 10*(2), 1-8. https://doi.org/10.34293/education.v10i2.4628

Baker, V. L., & Lutz, C. (2021). Faculty Development Post COVID-19: A Cross-Atlantic Conversation and Call to Action, *The Journal of the Professoriate, 12*(1), 55-79. https://caarpweb.org/wp-content/uploads/2021/05/faculty_development_post_covid_Baker-12-1.pdf

Balhara, K. S., Ehmann, M. R., & Irvin, N. (2022). Antiracism in Health Professions Education Through the Lens of the Health Humanities. *Anesthesiology clinics, 40*(2), 287-299. https://doi.org/10.1016/j.anclin.2021.12.002

Beach, P., Favret, E., & Minuk, A. (2021). Online Teacher Professional Development in Canada: A Review of the Research. *Canadian Journal of Learning and Technology, 47*(2), n2. https://doi.org/10.21432/cjlt27948

Chehaybar y Kuri, E., & Ríos, M. (coords.). (1996). *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas.* México: CISE-UNAM, 214 pp.

Chehaybar y Kuri, E. (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior: Estudio comparativo y prospectivo* (1a edición). México, Distrito Federal: Centro de Estudios sobre la Universidad.

Christensen, M. K., Nielsen, K. S., & O'Neill, L. D. (2022). Embodied teacher identity: a qualitative study on 'practical sense' as a basic pedagogical condition in times of Covid-19. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 27, 577–603. https://doi.org/10.1007/s10459-022-10102-0

Cohen, A., Steinert, Y., & Ruano Cea, E. (2022). Teaching Medical Students to Teach: A Narrative Review and Literature-Informed Recommendations for Student-as-Teacher Curricula. Academic Medicine: *Journal of the Association of American Medical Colleges, 97*(6), 909-922. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004608

Cook, D. A., & Steinert, Y. (2013). Online learning for faculty development: a review of the literature. *Medical Teacher, 35*(11), 930-937. https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.827328

Fallis, D., Irwin, S., Cervero, R., & Durning, S. (2022). Frameworks to Guide Faculty Development for Health Professions Education: A Scoping Review. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions, 42*(3):180-189. https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000376

Hessen, D., & Schmelkes, S. (2022). *La educación superior y los ODS. Una síntesis basada en el informe del Grupo Global de Expertos Independientes sobre las Universidades y la Agenda 2030*. Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO. https://www.whec2022.org/EN/homepage/whec2022-resources

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCASE Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *J Digital Learn Higher Ed, 29*(4), 127-140. https://doi.org/10.1080/21532974.2013.10784716

Ko, Y. C., Hsieh, M. J., Cheng, A., Lauridsen, K. G., Sawyer, T. L., Bhanji, F., & Greif, R. (2022). Faculty Development Approaches for Life Support Courses: *A Scoping Review. Journal of the American Heart Association, 11*(11), e025661. https://doi.org/10.1161/JAHA.122.025661

Kuntz, A., Davis, A., & Fleming, E. (2022). 7 Ways the Pandemic Changed Faculty Development. *EDUCAUSE Review*, https://er.educause.edu/articles/2022/5/7-ways-the-pandemic-changed-faculty-development

Lehmann, M. (2021). The use of international cooperation in faculty development of health professions education: a rapid scoping review. *Change, 1*(7), 17. https://www.researchgate.net/profile/Martin-Lehmann-11/publication/356194343_STUDY_PROTOCOL_The_use_of_international_cooperation_in_faculty_development_of_health_professions_education_a_rapid_scoping_review/links/6191a49cd7d1af224bef6ba4/STUDY-PROTOCOL-The-use-of-international-cooperation-in-faculty-development-of-health-professions-education-a-rapid-scoping-review.pdf

Lemoine, P. A., Seneca, S., & Richardson, M. D. (2019). Resilience for faculty development in global higher education. En *Handbook of Research on Faculty Development for Digital Teaching and Learning* (pp. 481-504). IGI Global.

Lewis, L. D., & Steinert, Y. (2020). How Culture Is Understood in Faculty Development in the Health Professions: A Scoping *Review. Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges, 95*(2), 310-319. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003024

Maleki, M., Alizadeh, M., Pezeshki, A., & Mafinezhad, M. (2022). Development and implementation of faculty development programs: barriers and solutions based on the literature. *Royesh in Medical Education, 15*(23), 35-44. http://royesh.tums.ac.ir/article-1-67-en.html

Mok, K. H. (2022). *Impact of COVID-19 on higher education*. Paper commissioned for the World Higher Education Conference 18-20 May 2022. UNESCO. https://www.whec2022.org/EN/homepage/whec2022-resources

Moore, D. E., Jr, Chappell, K., Sherman, L., & Vinayaga-Pavan, M. (2018). A conceptual framework for planning and assessing learning in continuing education activities designed for clinicians in one profession and/or clinical teams. *Medical Teacher, 40*(9), 904-913. https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1483578

Nordquist, J., Sundberg, K., & Laing, A. (2016). Aligning physical learning spaces with the curriculum: AMEE Guide No. 107. *Medical Teacher, 38*(8), 755-768. https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1147541

Ossiannilsson, E., Zhang, X., Wetzler, J., Gusmão, C., Hakan Aydin, C., Jhangiani, R., Glapa-Grossklag, J., Makoe, M., & Harichandan, D. (2020). "From Open Educational Resources to Open Educational Practices", *Distances et médiations des savoirs.* https://doi.org/10.4000/dms.5393

O'Sullivan, P. S., & Irby, D. M. (2011). Reframing research on faculty development. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges, 86*(4), 421-428. https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31820dc058

Pelletier, K., McCormack, M., Reeves, J., Robert, J., Arbino, N., Al-Freih, M., Dickson-Deane, C., Guevara, C., Koster, L., Sánchez-Mendiola, M., Skallerup Bessette, L., & Stine, J. (2022). *EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition. Boulder*, CO: EDUCAUSE, 2022. https://library.educause.edu/resources/2022/4/2022-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition

Sánchez-Mendiola, M. (2012). Educación médica basada en evidencias: ¿Ser o no ser? *Inv Ed Med, 1*(2), 82-89. https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-pdf-X2007505712427039

Shelton, L. R., Thomason, A. R., & Hensarling, R. W. (2022). Faculty fellowship in interprofessional education: An atypical approach to faculty development. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 100528. https://doi.org/10.1016/j.xjep.2022.100528

Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2021). What Are the Characteristics of Effective Teacher Professional Development? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Education Endowment Foundation*. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacher-professional-development-characteristics

Sklar, D. P. (2016). Moving From Faculty Development to Faculty Identity, Growth, and Empowerment. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges, 91*(12), 1585-1587. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001447

Steinert, Y. (2010). Becoming a better teacher: From intuition to intent. En J. Ende, *Theory and Practice of Teaching Medicine* (pp. 73-93). ACP Teaching Medicine Series. ACP Press.

Steinert, Y., Naismith, L., & Mann, K. (2012). Faculty development initiatives designed to promote leadership in medical education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 19. *Medical Teacher, 34*(6), 483-503. https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.680937

Steinert, Y. Ed. (2014). *Faculty development in the health professions: A focus on research and practice*. Dordretcht, The Netherlands: Springer.

Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher, 38*(8), 769-786. https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851

Steinert, Y., O'Sullivan, P. S., & Irby, D. M. (2019). Strengthening Teachers' Professional Identities Through Faculty Development. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges, 94*(7), 963-968. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002695

Steinert, Y. (2020). *Faculty development: From rubies to oak. Medical Teacher, 42*(4), 429-435. https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1688769

Steinert, Y., Irby, D. M., & Dolmans, D. (2021). Reframing faculty development practice and research through the lens of adaptive expertise. *Medical Teacher, 43*(8), 865-867. https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1931081

Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review, 5*(1), 25-49, https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001

Thomas, A., & Bussières, A. (2021). Leveraging knowledge translation and implementation science in the pursuit of evidence informed health professions education. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice, 26*(3), 1157-1171. https://doi.org/10.1007/s10459-020-10021-y

Toner, J., Reyes, M., Schwartz, S. L., Parga, J., & Ryan, T. (2021) Emerging Issues with Remote Faculty, *Journal of Social Work Education, 58*:4, 682-692. https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1957737

Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature, *Higher Education Research & Development, 36*:2, 325-342, https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154

Van Lankveld, T., Thampy, H., Cantillon, P., Horsburgh, J., & Kluijtmans, M. (2021). Supporting a teacher identity in health professions education: AMEE Guide No. 132, *Medical Teacher, 43*(2), 124-136. https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1838463

Whitcomb M. E. (2003). The medical school's faculty is its most important asset. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges, 78*(2), 117-118. https://doi.org/10.1097/00001888-200302000-00001

Autores

1. **Aguilera Ramos Adriana.** Coordinadora de Desarrollo Académico de la Subdirección del Centro de Formación y Profesionalización para el Desarrollo Académico, CUAIEED-UNAM. adriana_aguilera@cuaieed.unam.mx

2. **Altamirano Román Alejandra.** Profesora Asociada "C" tiempo completo adscrita a la División SUAyED, Facultad de Contaduría y Administración, UNAM. aaltamirano@fca.unam.mx

3. **Arroyo Mendoza Ricardo.** Director de Desarrollo de Sistemas para la Educación, CUAIEED-UNAM. ricardo_arroyo@cuaieed.unam.mx

4. **Ávila Quintana Mónica.** (FDT-DITE-DGTIC-UNAM). mnk.avila@educatic.unam.mx

5. **Barona Núñez Argimira Vianey.** Coordinadora de Investigación, Facultad de Medicina-UNAM. vianeybn@facmed.unam.mx

6. **Basilio Rivera Rafael.** Coordinador de Evaluación Educativa de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM. rafael.basilio@enp.unam.mx

7. **Benavides Lara Mario Alberto.** Coordinador de Investigación en Educación de la Subdirección de Investigación en Educación, CUAIEED-UNAM. mario_benavides@cuaieed.unam.mx

8. **Bermúdez Lozano Patricia.** Coordinadora del Programa Institucional de Tutoría, Facultad de Psicología-UNAM. pbermudez@unam.mx

9. **Bosco Hernández Martha Diana.** Profesora Titular "B" definitiva de Tiempo Completo de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. marthadiana@gmail.com

10. **Bucio García Jackeline.** Subdirectora de Bachillerato a Distancia y MOOC, CUAIEED-UNAM. jackeline_bucio@cuaieed.unam.mx

11. **Buzo Casanova Enrique Ricardo.** Subdirector de Evaluación de Bachillerato y Licenciatura, de la Dirección de Evaluación Educativa, CUAIEED-UNAM. enrique_buzo@cuaieed.unam.mx

12. **Castañeda Sabido Fernando Rafael.** Director General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), UNAM. fsabido@dgapa.unam.mx

13. **Contreras Ruiz Marco Antonio.** Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Desarrollador de Innovación Educativa, Universidad Iberoamericana. marco.contreras@ibero.mx

14. **Cruz Cruz Alejandra.** Jefa del Departamento de Innovación Educativa de la Subdirección de Innovación Educativa, CUAIEED-UNAM. alejandra_cruz@cuaieed.unam.mx

15. **Daniel Guerrero Alba Brenda.** Coordinadora de Evaluación, Facultad de Medicina, UNAM. abren.dague@facmed.unam.mx

16. **De Agüero Servín María de las Mercedes.** Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

17. **Del Bosque Fuentes Ana Elena.** Profesora-investigadora de la carrera de Psicología y Jefa de la carrera de Psicología escolarizada, FES Iztacala, UNAM. elena.delbosque@iztacala.unam.mx

18. **Durán Cárdenas Cassandra.** Coordinadora de Enseñanza, Facultad de Medicina, UNAM. kurinami@facmed.unam.mx

19. **Equihua Zamora Luis Francisco.** Profesor en el Centro de Investigaciones de Diseño Industrial, UNAM, el CIDI, e investigador del CONACYT. luis.equihua@cidi.unam.mx

20. **Escamilla González Oscar.** Coordinador de Formación Digital y Recursos Audiovisuales para la Docencia de la Subdirección del Centro de Formación y Profesionalización para el Desarrollo Académico, CUAIEED-UNAM. oscar_escamilla@cuaieed.unam.mx

21. **Espinosa Vázquez Olivia.** Profesora de Carrera Titular "A" Tiempo Completo, Facultad de Odontología-UNAM. oliviaedunam@live.com.mx

22. **Eusse Zuluaga Ofelia.** Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. ofeliaeusse@gmail.com

23. **Flores Ayala Juan Manuel.** (STE-DITE-DGTIC-UNAM). manuel.flores@educatic.unam.mx

24. **Fragoso Ruiz Virginia.** Profesora Titular "C", Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, UNAM. virginia.fragoso@cch.unam.mx

25. **Fraire Benítez Moisés Cenobio.** Técnico Académico Asociado "A" de la Escuela Nacional Preparatoria. moises_fraire@cuaieed.unam.mx

26. **Gallardo Ramírez Luis Mariano.** Profesor de la Facultad de Psicología, UNAM. luismg@unam.mx

27. **Gallegos y Téllez Rojo Ana Laura.** Secretaria Académica de la Escuela Nacional Preparatoria. analaura.gallegos@dgenp.unam.mx

28. **García Casanova María Guadalupe.** Profesora de Tiempo Completo del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. mariaguadalupegarciacasanova@gmail.com

29. **García Cerda Pólux Alfredo.** Profesor de Asignatura del Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. poluxgarcia@filos.unam.mx

30. **García Minjares Manuel.** Coordinador de Análisis de Resultados de Evaluación Educativa de la Dirección de Evaluación Educativa, CUAIEED-UNAM. manuel_garcia@cuaieed.unam.mx

31. **González Garibay Virginia.** Secretaria Auxiliar de Evaluación de Programas Académicos, de la Dirección de Evaluación Educativa, CUAIEED-UNAM. virginia_gonzalez@cuaieed.unam.mx

32. **Gutiérrez Chávez Hilda Patricia.** Coordinadora Académica de Educación Continua, Universidad Iberoamericana. hilda.gutierrez@ibero.mx

33. **Hernández Alvarado Miguel Ángel.** Jefe del Departamento de Investigación en Educación de la Subdirección de Investigación en Educación, CUAIEED-UNAM. miguel_hernandez@cuaieed.unam.mx

34. **Hernández Gutiérrez Laura Silvia.** Jefe de Departamento de Integración de Ciencias Médicas, Facultad de Medicina, UNAM. lhernandezmd@facmed.unam.mx

35. **Hernández Gutiérrez Myrna.** Directora de Proyectos de Transformación Digital para la Educación, CUAIEED-UNAM. myrna_hernandez@cuaieed.unam.mx

36. **Hernández Romo Alan Kristian.** Coordinador de Gestión, CUAIEED-UNAM. Profesor de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. alan_hernandez@cuaieed.unam.mx

37. **Herrera Penilla Careli Johana.** ExJefa de la unidad de trayectorias escolares de la Dirección de Evaluación Educativa, CUAIEED-UNAM

38. **Hirose López María Gloria.** Profesora de Carrera Titular “B” Tiempo Completo, Facultad de Odontología-UNAM. mhirose@unam.mx

39. **Ibarra Bocardo Santa Isela.** Secretaria Auxiliar de Evaluación de Docencia y Tutoría, de la Dirección de Evaluación Educativa, CUAIEED-UNAM. isela_ibarra@cuaieed.unam.mx

40. **Iñiguez Galindo Miriam Elizabeth.** Especialista en Evaluación Educativa independiente. igmiriam.unam@gmail.com

41. **Kriscautzky Laxague Marina.** Directora de Innovación en Tecnologías para la Educación (DITE) (DGTIC-UNAM). mkriscau@unam.mx

42. **León Martínez Jorge.** Director de Proyectos de Educación Abierta y a Distancia, CUAIEED-UNAM. jorge_leon@cuaieed.unam.mx

43. **Licona Villa Angélica.** Académica de la Unidad de Desarrollo Académico de la Secretaría de Educación Médica, Facultad de Medicina, UNAM y Profesora de asignatura en el Departamento de Informática Biomédica y en el DICIM. angelicaliconav@facmed.unam.mx

44. **López León Erick.** Responsable de Asignatura IBC I, Facultad de Medicina, UNAM. erickIole@facmed.unam.mx

45. **Luna de Luz Verónica.** Subdirectora de la Dirección de Innovación Educativa, Desarrollo Curricular y Formación Docente, CUAIEED-UNAM. veronica_luna@cuaieed.unam.mx

46. **Manjarrez Molina Paulina.** Jefa de Departamento de Educación Continua y Extensión Académica de la Subdirección del Centro de Formación y Profesionalización para el Desarrollo Académico, CUAIEED-UNAM. paulina_manjarrez@cuaieed.unam.mx

47. **Martínez Cuevas Guillermo.** Coordinador de Profesionalización del Docente de la Subdirección del Centro de Formación y Profesionalización para el Desarrollo Académico, CUAIEED y Profesor Asociado "C" de tiempo completo, UNAM. guillermo_martinez@cuaieed.unam.mx

48. **Martínez González Adrián Alejandro.** Director de Evaluación Educativa, CUAIEED-UNAM. Profesor de Carrera Titular "C" Tiempo Completo Definitivo de la Facultad de Medicina, UNAM. adrian_martinez@cuaieed.unam.mx

49. **Martínez Hernández Ana María del Pilar.** Directora de Innovación Educativa, Desarrollo Curricular y Formación Docente, CUAIEED-UNAM. Profesora Asociada "C" de Tiempo Completo Definitiva adscrita a la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. pilar_martinez@cuaieed.unam.mx

50. **Martínez Muñoz Erika.** Profesora de Asignatura, Facultad de Odontología,UNAM. erika_mtzm@yahoo.com.mx

51. **Martínez Rodríguez Miguel Ángel.** Profesor investigador de la carrera de Psicología en la FES Iztacala, UNAM. mikelelectric@gmail.com

52. **Martínez Sánchez María Elizabeth.** Jefa del Departamento de Formación Didáctica en el uso de TIC (FDT). (DITE-DGTIC-UNAM). elymtz@educatic.unam.mx

53. **Matías López Karen Lizette.** Jefa del Departamento de Diseño de Experiencias de Aprendizaje de la Subdirección de Innovación Educativa, CUAIEED-UNAM. karen_matias@cuaieed.unam.mx

54. **Melo Flórez Jairo Antonio.** Ex-Jefe de Desarrollo de MOOC, CUAIEED-UNAM. jairoantoniomelo@gmail.com

55. **Mendoza Salas Karem.** Jefa de la Unidad de Capacitación y Vinculación Docente de la Secretaría de Enseñanza Clínica, Internado Médico y Servicio Social, Facultad de Medicina, UNAM. kmendoza@unam.mx

56. **Montiel Ayometzi Cecilia.** Subdirectora de Planes y Programas de Estudio, CUAIEED-UNAM. cecilia_montiel@cuaieed.unam.mx

57. **Mora Guevara José Luis Alfredo.** Secretario de Desarrollo Académico, FES Zaragoza, UNAM. secretaria.academica@zaragoza.unam.mx

58. **Morales Chambert Brenda Concepción.** Directora de Apoyo a la Docencia, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), UNAM. bmchambert@dgapa.unam.mx

59. **Muñiz Colunga Arturo.** Departamento de Fomento a la Innovación en TIC para la Educación (DITE-DGTIC-UNAM). artmcolunga@educatic.unam.mx

60. **Nieto Juárez Tania Itzel.** Profesora de Asignatura, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. tania_nieto@cuaieed.unam.mx

61. **Olvera Cortés Hugo Erick.** Coordinador del Centro de Simulación CECAM, Facultad de Medicina, UNAM. dr.heolvera@facmed.unam.mx

62. **Ortega Sánchez Elibidu.** Jefa de Departamento de Examen de Selección de Bachillerato de la Dirección de Evaluación Educativa, CUAIEED-UNAM. elibidu_ortega@cuaieed.unam.mx

63. **Ortiz Montalvo Armando.** Secretario de Educación Médica de la Facultad de Medicina, UNAM. aortizmontalvo@gmail.com

64. **Ortiz Sánchez Ana Gabriela.** Responsable de Asignatura IBC II de la Facultad de Medicina, UNAM. dra.ortizs@facmed.unam.mx

65. **Osorio Álvarez Ma. del Carmen.** Académica de la Unidad de Desarrollo Académico de la Secretaría de Educación Médica, Facultad de Medicina, UNAM. mcoa06@yahoo.com.mx

66. **Osorio González Javier Isaac.** Coordinador Académico de Administración Avanzada de la Facultad de Contaduría y Administración, UNAM. josorio@fca.unam.mx

67. **Pacheco Cámara María Luisa del Carmen.** Secretaria Auxiliar de Procesos y Programas Académicos de la Dirección de Evaluación Educativa, CUAIEED-UNAM. luisa_pacheco@cuaieed.unam.mx

68. **Palestino Escoto Feliciano.** Secretario Técnico de la Secretaría de Desarrollo Académico, FES Zaragoza, UNAM. s.t.academica@zaragoza.unam.mx, felicianopalestino@yahoo.com.mx

69. **Paredes Dávila Hilda.** Coordinadora de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), Facultad de Psicología-UNAM. hildapd@unam.mx

70. **Pompa Mansilla Maura.** Jefa del Departamento de Investigación Traslacional en Educación de la Subdirección de Investigación en Educación, CUAIEED-UNAM. maura_pompa@cuaieed.unam.mx

71. **Quijano Velasco Mónica.** Directora de Educación para a Igualdad de la Coordinación para la Igualdad de Género, UNAM. mquijano@unam.mx

72. **Ramírez Bedolla Angélica María.** Jefa del Departamento de Servicios Tecnológicos para la Educación (STE). (DITE-DGTIC-UNAM). angiemar@educatic.unam.mx

73. **Rendón Cazales Víctor Jesús.** Coordinador de Investigación Traslacional en Educación de la Subdirección de Investigación en Educación, CUAIEED-UNAM.

74. **Reyes Iriar Gloria Margarita.** Jefa del Departamento de Formación Docente y Evaluación Educativa (DFODEE), FES Zaragoza, UNAM. d.evaluacion@zaragoza.unam.mx

75. **Rojo Chávez Laura.** Subdirectora de Evaluación de Procesos y Programas Académicos de la Dirección de Evaluación Educativa, CUAIEED-UNAM. laura_rojo@cuaieed.unam.mx

76. **Rubí Piña Josefina.** Coordinadora de Planes y Programas de Estudio, de la Subdirección de Planes y Programas de Estudio, CUAIEED-UNAM. josefina_rubi@cuaieed.unam.mx

77. **Sánchez Mendiola Melchor.** Coordinador de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, UNAM. Profesor de Carrera Titular "C" de Tiempo Completo Definitivo, adscrito a la División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina, UNAM. melchor_sanchez@cuaieed.unam.mx

78. **Sánchez Saldaña Mariana.** Directora Académica de la Revista DIDAC, Universidad Iberoamericana. mariana.sanchez@ibero.mx

79. **Santos Solórzano Roberto.** Coordinador de Diseño de Experiencias de Aprendizaje de la Subdirección de Innovación Educativa, CUAIEED-UNAM. roberto_santos@cuaieed.unam.mx

80. **Segura Gortares María Josefina.** Profesora de Carrera, Tiempo Completo, Titular "C", definitiva, del Colegio de Biología del Plantel 6 "Antonio Caso" de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM. josefina.segura@enp.unam.mx

81. **Sesma Castro Diana.** Jefa de la Unidad de Desarrollo Académico de la Secretaría de Educación Médica de la Facultad de Medicina, UNAM y Profesora de asignatura en el Departamento de Informática Biomédica. dianasesma@facmed.unam.mx

82. **Steinert Yvonne.** Professor of Family Medicine and Health Sciences Education, Director of the Institute of Health Sciences Education, and the Richard and Sylvia Cruess Chair in Medical Education. Institute of Health Sciences Education McGill. yvonne.steinert@mcgill.ca

83. **Tapia Rangel Edith.** Subdirectora de Proyectos de Educación Abierta y a Distancia de la Dirección de Proyectos de Educación Abierta y a Distancia. CUAIEED-UNAM. edith_tapia@cuaieed.unam.mx

84. **Terrazas Razo Omar.** Coordinador de Bachillerato a Distancia de la Dirección de Bachillerato a Distancia y MOOC, CUAIEED-UNAM. omar_terrazas@cuaieed.unam.mx

85. **Torres Carrasco Ruth.** Subdirectora del Centro de Formación y Profesionalización para el Desarrollo Académico, CUAIEED-UNAM. Profesor Titular "C" de Tiempo Completo adscrita a la Facultad de Contaduría y Administración, UNAM. ruth_torres@cuaieed.unam.mx

86. **Torres Pérez Aurea Catalina.** Secretaria Auxiliar, CUAIEED-UNAM. catalina_torres@cuaieed.unam.mx

87. **Vadillo Bueno Guadalupe.** Directora de Bachillerato a Distancia y MOOC, CUAIEED-UNAM. Profesora Titular "A" de Tiempo Completo Definitiva, UNAM. guadalupe_vadillo@cuaieed.unam.mx

88. **Valle Martínez María Dolores.** Directora General de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM. dolores.valle@enp.unam.mx

89. **Vallejo Tapia Shirley.** UNAM. svt1722@gmail.com, victor_rendon@cuaieed.unam.mx

90. **Zavala Sierra Irma Rocío.** Coordinadora de Innovación Educativa de la Subdirección de Innovación Educativa, CUAIEED-UNAM. irma_zavala@cuaieed.unam.mx

FORMACIÓN DOCENTE en las universidades

Se terminó de editar en el mes de mayo de 2023, por Imagia Comunicación,
Tejocotes 56-7, Col. Tlacoquemecatl. Benito Juárez, 03200, CDMX.
Para su composición se utilizaron tipos Minion Pro,
para los títulos, para figuras y tablas, Myriad Pro.

La docencia es una de las actividades profesionales más nobles, valoradas y necesarias en la historia de la humanidad. Gracias a ella, las universidades son capaces de formar integralmente a los profesionales que la sociedad requiere, mediante un trabajo colaborativo e intergeneracional, en el cual interactúan un sinfín de valores y experiencias individuales y grupales. Su ejercicio requiere pasión, vocación, empatía, ética, generosidad, libertad y capacidad. También requiere de una actitud de superación permanente orientada hacia las diferentes tareas docentes, que incluyen aspectos pedagógicos, didácticos, de actualización técnica, de adopción de tecnologías, así como la integración de perspectivas de género, diversidad y sustentabilidad.

El campo de estudio de la formación docente en las universidades incluye un amplio y a la vez profundo horizonte de perspectivas conceptuales, académicas, políticas, laborales y prácticas, en virtud de las diversas facetas que implica la adquisición continua de conocimientos, actitudes y habilidades para enseñar y propiciar el aprendizaje del estudiantado.

En la Universidad Nacional Autónoma de México existe una larga tradición de impulso y profesionalización de la docencia, que en épocas recientes ha cristalizado en la creación de el Centro de Formación y Profesionalización Docente, la Red institucional de Formación Docente, y una gran cantidad de actividades destinadas a cubrir las necesidades del profesorado en varios temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

En este libro se exploran diversos temas sobre la formación docente universitaria, incluyendo aspectos conceptuales, metodológicos y prácticos, así como narrativas y descripciones de experiencias de diversas entidades académicas y dependencias académico-administrativas que tienen a su cargo la importante tarea de la formación docente. Además se analizan aspectos emergentes e innovadores, evaluación, gestión y reflexión sobre el futuro de este campo tan pertinente para las universidades modernas.



